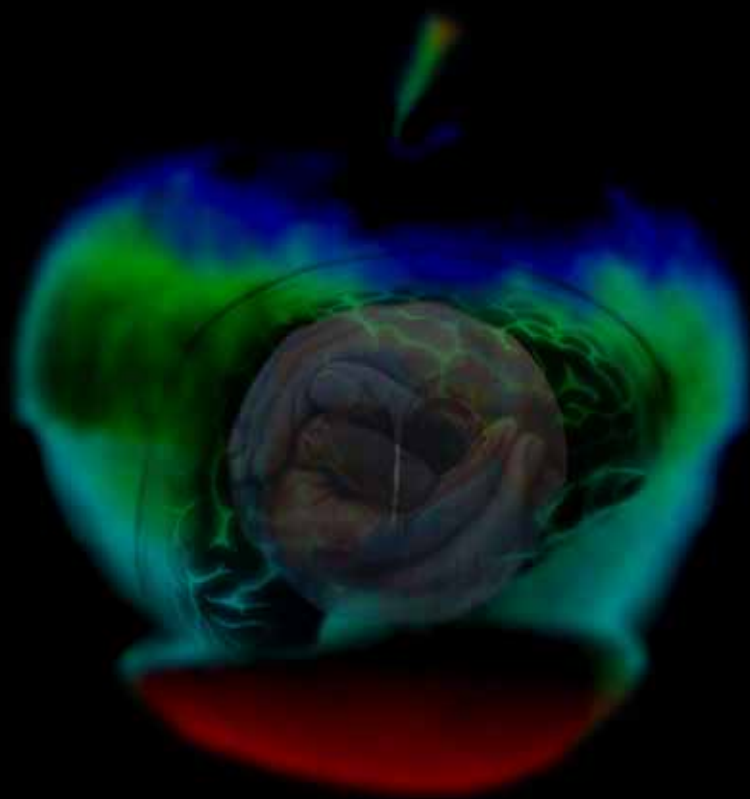


Hacia una Pedagogía de las Competencias

Dra. Magalys Ruíz Iglesias



Ediciones CICEP

FORRO 1



Hacia una Pedagogía de las Competencias

Dra. Magalys Ruiz Iglesias

Diseño portada

Adrián Zambrano Morales

Diseño, diagramación y formación

Trazo e Impresión, S.A. de C.V.

Impresión y encuadernación

Grupo Regio, S.A. de C.V.

Prohibida la reproducción total o parcial sin
autorización de la casa editora o de los autores.

Impreso en Cancún, Q. Roo / México

Dedicatoria

A mis hijas

La fibra más sensible de mi

dimensión personal

A Cuba

El cimiento más potente de mi

dimensión social

A los maestros

Los protagonistas esenciales de mi

dimensión práctica

A los que luchan día a día por un mundo mejor

Promotores activos de mi

dimensión intelectual

Índice

INTRODUCCIÓN

Las competencias a nivel de aula vs. competencias a nivel de “jaula”: el rumbo real hacia la calidad educativa	I al XII
---	----------

CAPITULO 1

El marco contextual	1
El pilar preferido a los resultados en términos de competencia	3
El pilar preferido a los objetivos formativos en términos de competencia	17
Sobre qué sabe hacer con lo que conoce	22
Sobre con qué competencia lo enfrenta	23

CAPITULO 2

El concepto de competencias	31
La competencia como atributos	33
La clasificación de competencias	36
Las competencias de acuerdo a niveles	38
Las competencias básicas	38
Las competencias genéricas o competencias para la vida	39
Competencias instrumentales	46
Competencias interpersonales	47
Competencias sistémicas o integradoras	47
Competencias específicas	49
Las competencias educativas y las competencias laborales-profesionales	51
Competencias en el ámbito educativo	54
Competencias sociales	55
Las habilidades sociales	58
Las estrategias sociocognitivas en las competencias sociales	62

Índice

CAPÍTULO 3

A cerrar brechas dentro de una pedagogía de las competencias	73
El proceso curricular	75
El diseño curricular: la elaboración del plan de estudios	76
Las competencias genéricas o competencias para la vida:	
Hacia un perfil ciudadano	77
Sobre la formación personal y sociocultural básica que se considera recomendable	78
Las competencias específicas del perfil: hacia una visión especializada	79
Los contenidos formativos en el plan de estudio	81
El marco organizativo del plan de estudios: un punto de apoyo para los diseñadores de programas formativos	82
El desarrollo curricular o elaboración de programas formativos o programas de estudio: hacia una planeación didáctica general	83
La gestión curricular	96
Programación didáctica	97
La eficiencia en la actuación depende en gran parte de una buena planeación	106
Las competencias y la tarea, problema o desempeño como resultado	118
Los criterios de evaluación, metas de aprendizaje desde los resultados de aprendizaje esperados	119
Las tareas principales, subcompetencias o microcompetencias (elementos de competencia)	121
Las secuencias didácticas o relación entre tareas (lo que propone el maestro) y actividades (lo que tiene que hacer el alumno)	123
¡A cerrar brechas a través del desarrollo de secuencias didácticas!	127
Una brecha a cerrar: la diferencia entre tiempo oficial y tiempo efectivo en el salón de clases	164
Tres grandes grupos clasificatorios interrelacionados	176
La concepción de secuencias didácticas para enseñar en términos de competencias	177
El carácter de las secuencias	178
Consideraciones finales	188
Bibliografía	193



Introducción

LAS COMPETENCIAS A NIVEL DE AULA VS. COMPETENCIAS A NIVEL DE “JAULA”: EL RUMBO REAL HACIA LA CALIDAD EDUCATIVA

La idea cumbre de las competencias está en arribar a la autonomía que se requiere para enfrentar situaciones complejas y resolverlas, por tanto, si al preparar al maestro para la labor de aula nos estacionamos en las prescripciones del tipo “de aquí no te salgas” o del tipo “estos son los ingredientes para sazonar esto”, entonces en lugar de la labor del aula, el maestro siente consciente o inconscientemente que es más bien la labor de “jaula” y se pasa esperando tranquilamente a que pase el tiempo para ver si cambian este modelo de competencia y viene otro más amigable para ellos, pues como decía el filósofo Hamelín, “nada hay más fácil que volver al lugar del cual nunca verdaderamente me he ido”.

Se está instalando peligrosamente la idea de que preparar pedagógicamente a los maestros para que asuman el enfoque de competencias es explicarles qué es una competencia (declamando una definición que no les dice nada a esos maestros, como si fuera un concepto unívoco y no tan lleno de incertidumbres como en realidad lo es); se les explica además el porqué de esta alternativa, pero orientando las razones a cuestiones muy distantes de lo que le interesa al maestro de manera inmediata y aunque me acusen de pragmática, la experiencia me ha demostrado que la gente se motiva más cuando se siente consolidado, y sentirse consolidado implica que pueda seguir el nuevo mensaje porque este no provo-

que un ruptura total con lo que ya se venía haciendo, de no tener en cuenta este efecto al abordar el tema referido al porqué de las competencias, los maestros no asimilarían ese porqué y terminarían afirmando que hay que hacerlo porque “así lo mandan de arriba”.

En la preparación de los maestros, además de abordar el concepto y las razones que conminan a asumir este enfoque, se les ofrece un conjunto de métodos y técnicas para aplicar en el aula con criterios, indicadores y evidencias para guiar esa labor en el aula (pero más bien se siente como la labor de “jaula”, reforzada por: ahora se hace esto, después va esto otro, luego esto otro...) siempre con prescripciones en torno al margen del cual no se puede salir en materia de indicadores y evidencias con olvido del carácter plausible de las evidencias. Plausibilidad quiere decir: “digno de aplauso, recomendado por la buena práctica” pero jamás significará rigidez.

La labor de “jaula” se agudiza en la planeación, cuando se piensa en que si no se tiene una teoría adquirida previamente no se podrá desarrollar la práctica y lo que es peor aún, se cree que desempeño es la aplicación de la teoría en una práctica a través de la cual se ejecutan operaciones para arribar a un resultado y se olvida que si bien este puede considerarse un desempeño por lo general se convierte en un desempeño sin competencia.

Verifiquemos lo planteado en la práctica: les explicamos a nuestros alumnos una serie de pasos a seguir para que luego restituyan esos procedimientos, pero si les cambias la más mínima palabra, ya no saben qué hacer, entonces ¿dónde está el desempeño competente en ese caso? Mientras no nos adentremos en clarificar qué es un desempeño mediado, previo a la competencia y qué sería un desempeño sin competencia, vamos a asociar la competencia con un saber hacer pero un saber hacer no reflexivo, lo que atenta contra

la formación competente. Tampoco se puede ver el saber hacer como la aplicación de la teoría a la práctica porque hay que tener presente que si bien el saber hacer se define como una secuencia de ejecuciones para obtener un determinado producto, eso no quiere decir que dependa estrictamente de un conocimiento que se haya transmitido o construido con antelación, sino que este tipo de saber tiene características propias inherentes al hacer, o sea, es otro tipo de conocimiento el que se construye.

Contamos siempre con maestros creativos, arrestados, comprometidos, los cuales en la práctica actúan con óptica innovadora y tanto proponen como ponen en práctica muchos cambios beneficiosos para sus alumnos, pero luego se tropiezan con que la propuesta de evaluación que tienen que aplicar no tiene nada que ver con el dinamismo que provocó en el aprendizaje y naturalmente, se vuelven a meter en la jaula por múltiples razones, pero la primera es porque pueden estar hasta en juego sus respectivas posiciones laborales, dadas las muestras reiteradas de que sus alumnos “no aprenden”. Aquí es donde vendría la pregunta: ¿qué es lo que se aprende? Porque si lo que hay que aprender se circunscribe a conocimientos enunciativos, habilidades y actitudes, entonces no estamos hablando de competencia, sino de los recursos que hay que integrar para adquirir y desarrollar competencias.

Crece la voz popular de que esto de las competencias es “la misma gata, pero revolcada”; en Cuba diríamos “el mismo perro con diferente collar” y esta voz popular tiene razón, no porque el enfoque de competencias sea lo mismo, sino porque erróneamente tiende a hacerse lo mismo, con ligeros tintes de activismo externo, lo que conduce a que se esté perdiendo la verdadera esencia de esta pequeña revolución cultural (Perrenoud 2007) y que se minimice el impacto de la pedagogía de las competencias sobre la práctica del aula.

Crecen las propuestas de capacitación centradas en preparar a los maestros para que busquen vías apropiadas con vista a que los alumnos construyan conocimientos asociados con las disciplinas. Esta actividad es muy loable, máximo cuando hablamos de modelos centrados en el aprendizaje, los cuales por antonomasia requieren de que se trabaje para la construcción de conocimientos y no solo la transmisión de los mismos, pero lo que se está olvidando es que construir conocimientos proposicionales o enunciativos no es lo mismo que construir desempeños como tipo de conocimiento procesual, es decir, se está olvidando que al trabajar para formar competencias hay que conjugar la forma en que se adquieren recursos y la forma en que se movilizan como parte de un proceso eficaz. Los recursos son variados, pero innegablemente se tiende a priorizar la adquisición de conocimientos enunciativos; por su parte, la movilización de recursos se inserta en el proceso a través del cual se construye el desempeño.

Este conjunto formado por la adquisición y movilización de recursos desde el conocimiento procesual, en el cual se inserta el desempeño, es muy propio del enfoque de competencias, siempre y cuando el desempeño se conciba como una relación que comprende tanto al sujeto ejecutante, portador de cierto conocimiento, como a un determinado contexto que puede requerir de una acción determinada; tal acción se subordina a una finalidad: el resultado. Esta concepción de desempeño es diferente a aquella en que se ve a este como tarea que no depende del ejecutante sino de ejecutar operaciones preestablecidas teniendo en cuenta un determinado resultado, también preestablecido.

Además, tanto en la construcción de conocimientos enunciativos como conocimiento de procesos, la óptica común es lograr aprendizajes, pero es necesario enseñar al maestro a diferenciar el aprendizaje superficial, el aprendizaje profundo, el aprendizaje

profundo-significativo y el aprendizaje competencial, aunque este último englobe algunos de los anteriores (el hecho de denominarse aprendizaje competencial lleva ya implícita la idea de que estamos hablando de un aprendizaje que tiene matices que lo diferencian de los tipos de aprendizaje que venimos propiciando hasta ahora de manera frecuente). Esto no quiere decir que estemos frente a un aprendizaje que se opone a otros tipos de aprendizaje, sino a uno que no se limita a que el sujeto posea conocimientos, habilidades y actitudes, sino que es un aprendizaje comprometido con la intervención eficaz del sujeto ante situaciones complejas que interrelaciona a la vez conocimientos, habilidades, actitudes y otros recursos necesarios para esa intervención eficaz demandada por un contexto o una situación particular.

Las situaciones que venimos describiendo ponen el dedo en un renglón que está marcando la necesidad de buscar vías de solución; necesidad que nos coloca frente a un problema dado, en mi opinión, por la ausencia de una pedagogía de las competencias, pedagogía que en el contexto actual, se ha ganado un estatus de especificidad, una especificidad que parte de contrarrestar los conocimientos inertes o muertos desde una motivación que surja de la percepción de utilidad y de la orientación a metas concretas relacionadas con el conocimiento, la responsabilidad social y personal, así como metas centradas en las competencias.

Pero no vamos a comenzar definiendo en qué consiste una pedagogía de las competencias, es decir, este no será el punto de partida, sino que proponemos sea un punto de llegada al cual arribemos después de haber desenredado el entramado que conforma esta pedagogía de las competencias. Mi interés es, pues, ofrecer consideraciones demostrativas del acierto en considerar una pedagogía de las competencias con ese carácter específico que está exigiendo en estos momentos.

Las opiniones a favor de una pedagogía de las competencias son contrapuestas y a veces reduccionistas: unos señalan que no hay tal cambio que es un disfraz de lo que siempre se ha hecho. Los que asumen esta postura se proyectan en dos direcciones: están los que se han caracterizado por un pensamiento pedagógico creativo con modos de actuación relevante, nos referimos a valiosos formadores que hemos tenido en la Educación Superior, quienes se han caracterizado por una actuación competente, nutrida de una actualización que los ha colocado a la cabecera del magisterio y por ello, tildan de disfraz lo que detrás tiene cuestiones ya asentadas (por supuesto, para ellos, y eso nos hace pensar en Marx, cuando afirmaba “que el hombre piensa según vive”).

De la otra parte están los que dicen que es lo mismo, que no se necesita de una pedagogía específica, pero por una razón diferente: “el que nada conoce, nada teme” y por eso hablan desde su desconocimiento en torno a dónde está la esencia del cambio, en estos casos la capacitación tiene que entrar a desempeñar un papel protagónico, siempre respetando lo valioso de la tradición, como premisa y estableciendo bien las diferencias entre qué es actualizar, qué es capacitar, qué es superar y cómo todo ello debe abordarse bien delimitado desde una óptica formativa.

Otros señalan, desde posiciones investigativas que no es una teoría pedagógica, sino un enfoque y están también los que opinan que sí constituye una pedagogía específica, pero reducen su método al método de proyecto.

Esta diversidad de puntos de vista requiere de que a lo largo de este texto, fundamentemos el porqué nos afiliamos a una pedagogía de las competencias, porque quiero ir adelantando que desde mi punto de vista, los que señalan que es un disfraz y que no hay tal

cambio, tal vez, como ya apunté, se estén ubicando en su perspectiva personal, es decir, que siempre han tenido un modo de actuación sin ataduras ni prescripciones para provocar aprendizajes, ya no con tareas expositivas solamente, sino con tareas capaces de provocar el distanciamiento que se requiere a través de la reflexión. Pero esos que se están ubicando en su perspectiva personal tal vez estén olvidando una pregunta latente y patente entre los maestros: ¿Cuánto podrían las instituciones educativas aprender de las maneras de aprender “no domesticadas” por la escolarización ni formalizadas en los formatos de programación más que de planeación, que enjaulan ideas y modos de actuación?.

Se puede pensar que la solución es más de revisión normativa que de esencia teórica, pero es que precisamente la respuesta a esa pregunta no se está enfilando a “flexibilizar normativas” ni a permitir que no se enjaulen los pensamientos pedagógicos creativos, sino a buscar vías que posibiliten el logro de dos aspiraciones básicas: motivación del alumnado y contrarrestar los conocimientos muertos. Esta aspiración se ha pretendido cubrir desde propuestas constructivistas que responden a lo didáctico y por tanto, a la pregunta: “cómo enseñar”, sin embargo, lo pedagógico nos remite a otro aspecto del proceso de enseñanza, quizás mucho más importante: “el qué enseñar” lo que en materia de asumir el enfoque de competencias como respuesta a las exigencias de la sociedad moderna, requiere de establecer los lineamientos específicos de esta pedagogía.

La pedagogía es el conjunto de saberes que se encarga de la educación como fenómeno típicamente social y específicamente humano. Se trata de una ciencia aplicada de carácter psicosocial, cuyo objeto de estudio es la educación.

La pedagogía puede ser categorizada según diferentes cri-

terios, por lo que suele hablarse de pedagogía general (que se refiere a las cuestiones universales y globales de la investigación y la acción en educación) o de las pedagogías específicas (que han sistematizado con diferente cuerpo del conocimiento en función de diversas realidades históricas). También suele distinguirse entre pedagogía tradicional y pedagogía contemporánea.

Teniendo en cuenta estos criterios de base podemos afirmar que es indispensable clarificar una pedagogía de las competencias que a todas luces tiene especificidades sistematizadas en diversas realidades históricas y que, evidentemente, tiene sus marcadas diferencias con una pedagogía tradicional.

Basta con destacar cómo en la pedagogía tradicional se aíslan condiciones sociales de realización de la actividad, lo que limita que se pueda apreciar de manera patente la utilidad de lo aprendido, se hace preceder la acción por el discurso explicativo, con tendencia a reemplazar la práctica por el discurso sobre la práctica, se va de lo sencillo a lo complejo antes de aprender a integrar, con lo que se atomiza y difiere la práctica compleja, con lo que pierde el sentido de la misma (Mónica Denyer, et a Meireiu).

Toda esta situación se da bajo una sombrilla preocupante: con frecuencia se pretende resolver el problema de comprensión de los maestros en torno a la alternativa diciéndoles: quita el nombre de objetivos, ponle el de competencia y ya...

No se trata de cambiar la palabra “objetivos” y ponerle el nombre “competencias”. Ciertamente las competencias son los objetivos formativos que perseguimos, pero nos referimos a objetivos expresados en término de competencias y, aunque parezca una galimatías, vamos a explicar esto apoyándonos en consideraciones emitidas por Ivoneth y José Luis Ramírez (2005) en sus estudios

para distinguir competencias, logros e indicadores de logros.

El modelo basado en objetivos se caracteriza por la influencia empiropositivista que guía el pensamiento de los docentes. El empirismo es una teoría filosófica que enfatiza el papel de la experiencia ligada a la percepción sensorial en la formación de conocimientos; y el positivismo es una corriente filosófica que afirma que el único conocimiento auténtico es el conocimiento científico; y que tal conocimiento puede surgir de la afirmación positiva de las teorías a través de métodos analíticos.

Pues bien, esa influencia empiropositivista de los maestros incide en que se conciba a los alumnos como entes pasivos en los cuales el conocimiento se percibe como meras copias de la realidad; desde esta mirada el aprendizaje se entiende como la modificación de la conducta a partir de la relación mecánica del individuo con el medio a través de los sentidos. Los objetivos, entonces, se planean como las metas mediante las cuales se expresa esa modificación, en función de conductas observables, medibles y cuantificables.

Por ello los objetivos se enunciaban de manera operativa en el estilo de:

“Al finalizar la clase el alumno será capaz de:

- Subrayar la idea central.
- Resolver la ecuación tal.
- Redactar un texto expositivo.

Solo invitamos a los maestros a reflexionar a partir de la respuesta a la siguiente pregunta: ¿para que queremos que un alumno subraye la idea central? ¿Puede ser ese en realidad el propósito por el cual se aborda ese tema? Evidentemente no, el alumno subraya la idea central porque ello le permite determinar lo esencial en un mensaje; y determinar lo esencial del mensaje permite a su vez

poder interpretarlo o comunicarse mejor, etc.

Señalan Lozano y Ramírez (2005) que después de la crítica al análisis experimental de la conducta nos adentramos en planteamientos relacionados con el proceso, desde fundamentos epistemológicos sustentados en el racionalismo y el relativismo. El racionalismo reconoce el papel activo del sujeto, cuyas acciones dependen en gran parte de las representaciones o procesos internos que él ha elaborado como producto de sus relaciones previas con el entorno (Hernández, 124); por su parte, el relativismo también reconoce una interdependencia entre el sujeto y el objeto sin preponderancias de uno por sobre otros y establece una relación recíproca en la que se afectan mutuamente (Lozano y Ramírez, 2005).

El aprendizaje se considera como una reconstrucción generada por la interacción entre las disposiciones internas del individuo y su actividad externa. En este proceso de reconstrucción se reconocen momentos que, de muy diversas maneras, expresan grados de desarrollo particular, los cuales son inobservables en sí mismos, solo se evidencian por medio de indicadores. Desde ese marco surge entonces el planteamiento de logros e indicadores de logro en el contexto de aprendizaje. (Lozano y Ramírez, 2005: 119).

Mientras que en el modelo por objetivos le interesaría solo el resultado, por ejemplo:

Redacte un texto argumentativo sobre el cuidado del Medio Ambiente.

Si asumimos un modelo más centrado en el proceso de aprendizaje, interesaría el resultado, pero siempre desde la exploración del comportamiento del alumno, es decir, el proceso dinámico que lleva a cabo, por ejemplo:

- Traza un plan para activar en su memoria sus

conocimientos sobre el tema.

- Redacta borradores que emplean palabras claves y muestras de autonomía que reflejan un proceso de descubrimiento sobre el tema.
- Se organizan las ideas en función de la meta que se busca alcanzar.
- Recupera ideas del plan y luego del borrador para reformularlas.
- Recurre a variedad de fuentes de información.
- Realiza correcciones privilegiando aspectos globales o se centra en cuestiones superficiales.
- Entreteje las relaciones adecuadas entre las argumentaciones atendiendo a la esencia del texto argumentativo.

Este proceso es el que nos permite hablar de logros, y niveles de logros, aspectos sobre los que volveremos al final del siguiente capítulo.

En conclusión, decir que alguien asume el enfoque de competencias de forma diferente a como la asume fulano o como la asumen en otro lugar “porque las competencias dependen de la interpretación personal de quienes las instrumentan” es miopía investigativa, desconocimiento o peor aún, irresponsabilidad científica si se tiene la tarea de orientar a colectivos de maestros, porque una cosa es decir que las competencias se comportan de manera diferente según el enfoque que se asuma o declarar que el concepto de competencia está rodeado de incertidumbre y eso incide en que haya mucha dispersión teórica y metodológica en torno a dicho concepto y otra es atribuir al enfoque, o sea, al rumbo, una interpretación muy personal.

No puede perderse de vista que las competencias tienen

una universalidad que determina si estamos asumiendo un enfoque de competencia u otro enfoque que no tiene que ver con las competencias; dicho con otras palabras, las competencias tienen un modo de actuación que caracteriza este enfoque en cualquier nivel, carrera, país etc, la diversidad depende de la base filosófica a la cual nos afiliemos, de el interés humano en el conocimiento que se acentúe (emancipatorio, predictivo y de control, hermenéutico) de el modelo explicativo de base, del foco hacia el cual se oriente su preparación, etc, pero nunca de la interpretación personal de nadie y menos si esa interpretación no tiene nada que ver con la pedagogía de las competencias, la cual está urgida de clarificación conceptual y metodológica; clarificación que se convierte en la aspiración máxima de este texto.





CAPÍTULO 1

EL MARCO CONTEXTUAL

¿Quo Vadis?

Si el marco contextual no se dedica a ofrecernos la brújula que nos permita saber a dónde vamos, de manera muy focalizada, y sigue dedicándose a disquisiciones de todo tipo, menos a los problemas más cercanos: a lo que directamente puede y debe descodificar el maestro, estaremos perdiendo un tiempo precioso, tiempo necesario y estratégico para despertar el apetito por el cambio.

Cada vez que se aborda el marco contextual del enfoque de competencias tienden a expandirse las explicaciones haciendo recorridos históricos y remitiendo a varios países, aludiendo a cuestiones de orígenes, situaciones en otros entornos, debates nacionales, etc. Todo esto puede ser muy valioso, si y solo si se ha focalizado el interés en los pilares claves del cambio, que son los que permiten al maestro comprender el porqué el enfoque de competencias responde a las exigencias de la sociedad moderna. Esos tres pilares son los siguientes:

- Qué **resultados de aprendizaje** le está exigiendo la sociedad moderna a la escuela.
- Qué **perfil** demanda esa sociedad para que el egresado pueda insertarse creadoramente.
- Qué **objetivos formativos** debemos perseguir para lograr la relevancia, pertinencia, equidad, eficacia y eficiencia que se requiere con la formación.

¿Por qué resulta una obligación detenerse en esos tres pilares?

El conocimiento crece aceleradamente; y las tecnologías envejecen sin haber madurado. En este entorno muchos queremos seguir enseñando y aprendiendo como en los tiempos de abuela donde el tema uno, dos y tres, conformaban el primer año, el cuatro cinco y seis, el segundo, y así con un grupo de temas y una práctica reiterativa o restitutiva de procedimientos. Podíamos ser incluso de los más destacados en el trabajo futuro, pero todos sabemos que el futuro ya llegó y que el trabajo ha cambiado tanto que ya no están, por ejemplo, las que cubrían la nómina para pagarnos; ni la que nos cobraba el teléfono, el agua, la luz; el que nos marcaba la entrada a la empresa; el que nos conectaba la llamada de larga distancia; la que interpretaba las señales; el que me tomaba la tensión arterial porque yo no sabía interpretar los signos; el que me llenaba el boleto de viaje... en fin, solo hablando de lo cotidiano, de lo manual, podemos constatar el vertiginoso cambio que nos atropella y sin embargo, queremos llegar a la escuela con el consabido: “anoten el tema uno”, “ahora el dos” etc., con los alumnos tomando notas (sin saber tomarlas) de cuánto prácticamente les declamamos. Y después nos preguntamos que por qué no están motivados, que no les interesa lo que les digo, que no recuerdan lo de la semana pasada, ¡en fin —el mar!, como diría el poeta.

Por ello, tenemos que debatir con los maestros en torno a los tres pilares fundamentales del cambio: resultados, perfil y objetivos formativos.

Focalizar el marco contextual en esos tres pilares constituye la base fundamental que permitirá después la asimilación de todo lo que queramos abundar; el detenerse en esos tres pilares contribuye también a contrarrestar la idea de que es una moda, que lo ordena un gobierno “X” y que responde a intereses puramente económicos.

Llámesese competencias o capacidades complejas o cualquier otra nominación ha de tenerse presente que lo de menos es el nom-

bre que se les dé; incluso hay países que no hablan de modelo curricular por competencia sino de formar sujetos competentes, por eso, más que el nombre, que puede pasar y denominarse de otra forma, lo que importa saber es si la propuesta representa una evolución o una involución en el logro de aprendizajes, si en realidad representa un modo de actuación que busca que los conocimientos no sean inertes, es decir, no estén muertos, sino que sirvan para algo más que para demostrar que se recuerda lo oído y que se puede enunciar. Lamentablemente, preguntamos para ver cómo el alumno enuncia el conocimiento, pero no basta con enunciar algo, sino que es indispensable que se demuestre que se ha comprendido y por sobre todo, que se le dé sentido a lo que se ha comprendido, lo que implica que no nos limitemos a demostrar qué conocemos, sino que hagamos algo con aquello que conocemos.

El pilar referido a los resultados en términos de competencia.

Para poder comprender de qué se nos habla cuando se dice que estamos en un cambio educativo en el cual los resultados son diferentes tenemos que detenernos en cuáles son esos resultados pues el no haberlos delimitado adecuadamente es lo que ha traído que el enfoque de competencias haya fracasado en algunos países. Baste citar el caso del Reino Unido en la década de los 80, país pionero en estas cuestiones competenciales, donde bajo la creación de cualificaciones, identificadas dentro del National Vocational Qualifications (NVQ), se definían resultados, pero la característica principal de la NVQ es que estos resultados estaban definidos en términos de demostraciones y evaluaciones en lugar de en base a procesos de aprendizaje que llevaran a tal fin (Eraut 2003). Desde su introducción, la NVQ tuvo que hacer frente a numerosas críticas y problemas. Las críticas a las NVQ más relevantes y frecuentes están referidas al enfoque basado exclusivamente en los resultados, pero analizados desde una estricta distinción entre los

procesos de aprendizaje y los logros en la NVQ, lo que dejaba fuera otros elementos relevantes dentro de esos logros para arribar a resultados esperados.

El orientar la labor didáctico-pedagógica hacia resultados ha causado múltiples reacciones de aceptación o de rechazo; los que rechazan la propuesta aludiendo al carácter reduccionista de los resultados o atribuyéndole el calificativo de moda no se han puesto a pensar en que las vías para la obtención de resultados es una aspiración viejísima del sistema educativo, por tanto, lo que se ha hecho es colocar sobre el tapete el objetivo último de toda propuesta educacional.

Ahora bien, lo que sí merita discusión es qué se entiende por resultado y cómo se trabaja en un sistema educativo para obtener resultados, teniendo presente que el par “educativo/resultado” tiene una particularidad mediada por los fines sociales de la educación, por la necesidad de que la educación tribute a la construcción social y no solo a la dimensión económica o a la dimensión específica de un conocimiento disciplinar y mediada, además, por la manera en que se trabaje desde la labor curricular para organizar recursos (conocimientos, habilidades, actitudes, informaciones, esquemas, etc.) y por cómo se dirija la adquisición y movilización de esos recursos, ya que todo ello es lo que remite a alcanzar resultados que rebasen visiones reduccionistas del término.

Afirmar que la labor educativa ha de orientarse hacia resultados compulsiva, también, a realizar aclaraciones en torno a cómo visualizamos los mismos, porque muchas veces nos guiamos por propuestas que, no por extendidas, deben ser asimiladas de manera acrítica. Tal es el caso, por ejemplo, del Proyecto Tuning, surgido dentro del contexto del proceso de Bolonia y en el cual se proponen programas basados en resultados de aprendizaje, los cuales son descritos en términos de competencias específicas vinculadas con las competencias genéricas.

El Proyecto Tuning pone el acento en la importancia de las competencias genéricas o de las habilidades transferibles (compe-

tencias para la vida), ya que son relevantes en la preparación de los estudiantes para sus futuros roles en la sociedad. En el Proyecto Tuning, las competencias sirven como puntos de referencia para el diseño de currículos y de evaluación a la hora de desarrollar programas de estudio comparables. (Martín Mulder, 2008).

Personalmente, la propuesta general del Tuning me entusiasma, pero no podemos perder de vista las críticas que ha recibido este proyecto; críticas dentro de las cuales queremos detenernos en las relacionadas con su concepción de resultados de aprendizaje esperados. Este detenimiento nos puede ayudar a no caer en los mismos errores.

Al criticar el enfoque asumido en el Tuning en relación con los resultados, Hyland (op. cit.) y también Hager (2006) afirman que: “los resultados de un desempeño pueden ser especificados de manera precisa, y que los resultados del aprendizaje del Tuning son una especie de resultados de desempeño. Sin embargo, las competencias no pueden ser especificadas de forma precisa de esta manera. Así, el Proyecto Tuning, erróneamente equipara resultados de aprendizaje y competencias, otorgando a estas últimas una objetividad falsa”. (Martín Mulder 2008).

Detengámonos bien en este cuestionamiento y preguntémonos si las especificaciones que se nos están pidiendo sobre la descripción de todo lo que tiene que hacer el alumno ante una tarea son resultado del desempeño o son el resultado de la competencia, pues realmente lo que hace el alumno no refleja su competencia toda o su no competencia: tal análisis requeriría otro tipo de indicadores; y tal valoración de la evaluación solicitaría que no se homologaran los resultados del desempeño con la competencia en toda su magnitud.

Por ello, no podemos reducir los resultados a una objetividad que se centra en la tarea, pues así se olvida que esa tarea la desarrollan personas, y que esas personas actúan en determinado contexto. Si median personas, median sujetos; y si median sujetos, median lo subjetivo. Bien lo dice Zavater: “somos subjetivos por-

que somos sujetos, si fuéramos objetivos fuéramos objeto”.

En materia de resultados hay que integrar en un continuum lo subjetivo y lo objetivo, tal integración solo puede lograrse desde un concepto coherente de competencia. Si hacemos un ligero recorrido por varios conceptos apreciaremos que la búsqueda de coherencia es algo que urge. Yo diría como la canción: “¡Urge una persona que me entienda!”.

Unos ven la competencia como “la habilidad de ejecutar tareas y roles que son requeridos en función de unos estándares esperados” (Eraut, 2003: 117). Esta definición expresa competencias como el dominio de estándares sociales esperados. Otros afirman que competencia se refiere a “la capacidad de una persona para actuar”. (Arnold y Schüssler 2001) En este sentido, la competencia se entiende holística y comprende no solo contenidos o áreas de conocimiento, sino también habilidades centrales y habilidades genéricas. Otros, como Mandon y Sulzer (1998), argumentan que la competencia ha de entenderse como “conocimiento, habilidades y cualidades en acción”. Y hay quienes definen la competencia como “capacidad para usar el conocimiento en la práctica”. Martín Mulder, basándose en las comparaciones anteriores y considerando diversas perspectivas de investigaciones relevantes, define la competencia como la “capacidad de una persona para alcanzar logros específicos” (Mulder, 2001).

Como puede apreciarse, la multiplicidad que exponemos en torno a la definición de competencias puede agruparse en tres direcciones fundamentales sobre las que volveremos más adelante. Esas direcciones son: la competencia como habilidad, como atributo, y de manera holística.

Ahora bien, esa multiplicidad requiere de que si hablamos de que los resultados se emiten en términos de competencia, busquemos coherencia entre lo que vamos a entender por competencia. Deseo destacar que cuando digo “buscar coherencia” no estoy diciendo que nos afiliemos a un concepto único, sino que se dé coherencia entre el concepto que se asuma y cómo ese concepto

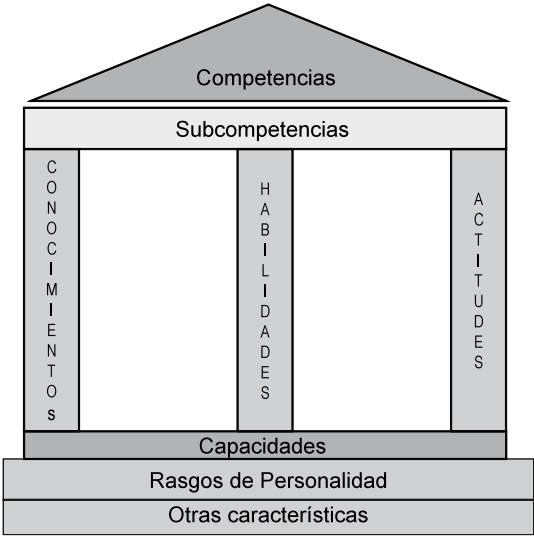
va a servir realmente de referente para cubrir los fines educativos declarados, porque lo que es inconsecuente es que se hable de enfoque integrado y se asuma un concepto en el cual la competencia se asimile a habilidades para ejecutar o a criterios que se centran en lo observable, es decir, en metas de ejecución, y olviden que el enfoque de competencias exige metas de dominio y metas de ejecución.

Las metas de dominio del conocimiento son abiertas e indispensables para la adquisición de recursos (conocimientos, habilidades, actitudes, informaciones, esquemas, etc.) que hacen que la gente sea competente, recursos dentro de los cuales los actitudinales se convierten en claves porque son la base de que surja todo lo demás y de que se esté dispuesto a integrarse al desarrollo social; de ahí la importancia de las competencias sociales, comprometidas con el saber ser y saber estar y convivir.

En función de metas de dominio, metas relacionadas con la tarea y metas de ejecución y rendimiento es que se habla de una concepción de resultados que abarque la relación entre diferentes tipos de logros (cognoscitivos, procedimentales instructivos, educativos o académicos, formativos); todos ellos han de ser vistos de manera gradual, como una especie de camino hacia el nivel más elevado: los logros formativos. Son los logros formativos los que contrarrestan que la educación adquiera un sentido utilitarista, lo que se constata cuando se enfila solo como instrumento para el bienestar económico, como pasa cuando se asume un enfoque de competencia laboral para todo el sistema formativo, y se olvida que las materias de formación básica y general requieren de un enfoque de competencias educativas o intelectuales, pues de no atender a esa visión educativa perdería el valor social, cultural, cívico y político de la educación para dar relevancia al valor económico.

En nuestra interacción con diferentes instituciones, en diversos países y estados, me he tropezado con propuestas de transformación curricular a través de programas académicos y de planes de clases, que se declaran por competencias, pero destacan que se

trabaja lo conceptual, lo procedimental y lo actitudinal. Incluso los separan en columnas (en una segmentación galopante), olvidando, en primer lugar, que el conocimiento puede ser de diferentes tipos (factual, conceptual, procesual y de principios); por tanto, la reducción a lo conceptual puede ser peligroso, mucho más si se asocia lo conceptual a teoría e información. Y, en segundo lugar, presentan los conocimientos, habilidades y actitudes en columnas, perdiendo de vista que son columnas, pero columnas de un templo, tal como revela el modelo de Robert Roe:



Arquitectura del modelo de competencia (Roe, R. 2002)

Nótese que esas columnas sustentan un templo, tienen que estar a un mismo nivel, pues de lo contrario el templo se caería, por eso cuando me dicen que al evaluar le damos, por ejemplo, 30 por ciento a teoría, 60 por ciento a la práctica y 10 por ciento a actitudes, termino corroborando que no se ha entendido el enfoque de competencias y cómo la intervención eficaz que esta supone requiere que, de manera interrelacionada se abarcan estos recursos

dados en conocimiento habilidades y actitudes y énfasis en que son recursos, es decir, un medio para llegar a un fin (hasta visualmente en el templo están en el medio) porque cuando decimos que los resultados son alcanzar conocimientos habilidades y actitudes, estamos centrados en los medios pero no en el fin, un fin que estaría dado en la forma en que los alumnos orquestan e integran estos recursos para resolver problemas en el ámbito social, personal, profesional, familiar, etc. y hacerlo con responsabilidad social.

Me explico más detalladamente: un profesional puede tener muchos conocimientos, habilidades y actitudes y sin embargo no poder tener una actuación competente para enfrentar situaciones complejas o las disímiles situaciones de incertidumbre que rodean el contexto de actuación real. Siempre pongo de ejemplo el caso del ingeniero civil, graduado con título de oro y seleccionado para representar a su país en concursos y olimpiadas del saber de la materia Estructura, ya una vez ubicado en su contexto laboral el albañil siempre le estaba rectificando cuestiones relacionadas con la cantidad de materiales y la afectación que podía tener para ese tipo de estructura, el ingeniero por supuesto, desoía las alertas basadas en la experiencia del albañil, lo que trajo como consecuencia que se rompiera la estructura concebida a los 15 días, y con ello las clásicas palabras del albañil:

-Se lo dije inge, se lo dije, pero usted...

Casos como estos son frecuentes y con ello lo que queremos es reiterar que se puede tener muchos conocimientos, habilidades y actitudes pero eso no indica que estos se puedan orquestar adecuadamente para responder a una situación o una exigencia contextual que demanda de un sujeto una actuación concreta.

Por todo lo expuesto es recomendable establecer una comparación entre los resultados de aprendizaje exigidos hasta el momento en el sistema educativo y los resultados que demanda la sociedad moderna.

Antes Resultado

Conocimientos,
habilidades y actitudes
como resultado de
aprendizaje

Hoy Resultado

Competencias para saber
actuar de manera eficaz

Cómo puede apreciarse, el resultado no puede ser que tengas muchos conocimientos, habilidades y actitudes, sin que se trata de que sea capaz de actuar para enfrentar una situación en un contexto determinado haciendo uso de lo que conoces ya sea porque se te haya transmitido o lo hayas construido previamente, también porque se dé la construcción de un conocimiento nuevo, que no es aplicar la teoría en la práctica, sino que se trata de un conocimiento especial y diferente como lo es el conocimiento de procesos.

Para poder entender este antes y este después siempre coloco a los receptores frente a imágenes representativas de los cuatro componentes con los cuales trabajamos. Invito a los lectores a fijarse bien en estos cuatro componentes y cómo se articulan si estamos en un enfoque tradicional, un enfoque de la escuela activa o un enfoque de las reformas educativas actuales, tal detenimiento en las formas de articulación entre estos cuatro componentes según el modelo educativo que se esté proponiendo, puede ayudar a comprender el porque a pesar de muchos esfuerzos los alumnos no pueden alcanzar los logros a los que se aspira, por ejemplo en evaluaciones masivas.

Las explicaciones que emitimos a continuación nos puede ayudar a autodiagnosticar si realmente estamos articulando estos componentes en consonancia con modelos centrados en el aprendizaje y específicamente con las particularidades del aprendizaje competencial, o si simplemente estamos “ribeteando de colores” el

mismo tronco viejo.

Los cuatro componentes curriculares que articulamos todos en nuestra labor pedagógico-didáctica son los siguientes:

- Contenidos (como formas de saber, es decir, contenidos orientados hacia conocimientos enunciativos o proposicionales).
- Métodos/actividades (como formas de hacer, pero un hacer visto como la aplicación de la teoría a la práctica a través del desarrollo de habilidades y realización de ejercicios restitutivos).
- Capacidades/destrezas (como formas de pensar y actuar cooperativamente).
- Actitudes/valores (como las tonalidades del sentir).

Cada momento educativo ha dado prioridad a uno u otros componentes, por ejemplo la escuela tradicional priorizó el primero de ellos, es decir, los contenidos como formas de saber, favoreciendo la concepción de un enciclopedismo que normalmente sólo te puede dejar eso: un saber enciclopédico, muy propio para que te consulten pero con poca utilidad para resolver con esos conocimientos enciclopédicos problemas cotidianos o simplemente problemas que no estuvieran inscritos en el ámbito escolar, por tanto la evaluación de los resultados se orienta a que el alumno demostrara ese “saber enciclopédico”, constatado en recordar lo que le impartimos.

El movimiento de la Escuela Nueva, con su raíz centrada en el activismo priorizó un saber hacer o pensar con las manos; lamentablemente se confundió y se creyó después que era un hacer desprovisto de pensamiento o desprovisto de un cuerpo de conocimientos teóricos, con lo que se agudizó la clásica división entre teoría y práctica.

Esta división teoría-práctica la arrastramos de forma incompatible con la idea de formar sujetos competentes, por ello en este

texto le dedicaremos un espacio a cómo se concibe la relación teoría/práctica en un enfoque por competencias.

El movimiento insertado en las reformas educativas actuales, donde se insertan los modelos centrados en el aprendizaje y basados en competencias, parte de reconocer que aprendemos fundamentalmente con el desarrollo de nuestras capacidades (integradoras de diferentes tipos de saberes, que abarcan el saber ser, el saber hacer y saber hacer-saber, el saber ser, el saber estar y convivir) capacidades que actúan en conjunción con la esfera de las actitudes y los valores, teniendo en cuenta que las actitudes son la manifestación última del valor, es decir, que los valores no se ven, se manifiestan en las actitudes de la gente, cuando decimos que una persona tiene el valor de la solidaridad, tenemos que constarlo en sus actitudes solidarias y su manera de actuar pensando en el otro y en cómo ayudarlo).

Pues bien, si el aprendizaje se da cuando activamos nuestras capacidades/destrezas, actitudes y valores, estos componentes no pueden seguir siendo un medio, cuyo tratamiento depende del maestro que tenga a su vez la capacidad de formar esas capacidades y actitudes en ¿sus alumnos, esto dejaría la influencia de la escuela muy al azar, relegando su papel social y el papel sociológico del currículum escolar, por ello las reformas educativas actuales, al aludir a capacidades/destrezas y actitudes/valores, destaca su valor de fin, denominando a este proceder “unidad de lo cognitivo y lo afectivo”, o “unidad de lo instructivo y lo educativo”.

Volvamos pues a la situación en la cual nos encontramos con programas y planeaciones de clases que por una parte declaran que su enfoque es renovado, que asumen las competencias, etc, pero al final todo el accionar se está orientando a que los alumnos “adquieran conocimientos, habilidades y actitudes”, por ello, aunque los llenen de dinámicas como vías para mejorar la labor del aula, los maestros sienten que es lo mismo de siempre, aunque se les complique la vida con otros nombres o con orientaciones evaluativas enrevesadas en las cuales hay que hacer muchos cuadritos

para poner si el alumno domina el conocimiento, o no lo domina; si domina la habilidad o no la domina. Evidentemente en estos casos se justifica que los maestros apelen a la taxonomía de Bloom para planear sus clases y que le quiten el nombre objetivo y simplemente lo sustituyan por el nombre competencias, tales errores se justifican si en definitiva el fin va a ser verificar si recuerdan conocimientos proposicionales o enunciativos y habilidades, aunque después de concluido el examen los alumnos se olviden de eso para dar cabida a “otra longaniza de contenidos” que deben aprender para aprobar su año de estudio.

Pero en un contexto como el actual donde el conocimiento crece aceleradamente y las tecnologías envejecen sin haber madurado, ese modo de orientación descrito hipoteca el futuro de un país porque cada vez la gente contará con más información sobre la cual apenas tendrá tiempo de hacer elaboraciones personales, lo que equivaldría a indigestarse de información sin poder saber realmente qué hacer con ella o de lo contrario, harían lo más sabio que podría hacerse en esas condiciones: aprenderse los cuatro o cinco puntos que les puede salir en las pruebas, pero con ello tenemos otro problema, se estudia para aprobar pero no para aprender.

Ante tanta información se imponen dos modos de actuación esenciales: 1) programas atendiendo a la determinación de núcleos fundacionales, conformadores de las redes conceptuales y 2) tener en cuenta el papel del maestro para organizar la mente.

Con respecto al establecimiento de núcleos fundacionales resultan claves las especificamos que plantea Bruno Amore(2005) cuando señala que:

“Los contenidos y los conocimientos son la base para la construcción de competencias y capacidades en su significado complejo. Su selección o mejor dicho, la modalidad de su elección, constituye un punto esencial de todo el nuevo sistema. Si hasta ahora la escuela se ha comportado como si al alumno debiera proporcionársele una especie de vasta enciclopedia de los posibles contenidos de las disciplinas individuales, se necesita meditar esta

fase con extremo cuidado.

Por ser base propulsora de la construcción de competencias y capacidades, los contenidos y los conocimientos consiguientes deben responder a requisitos de interés, de aceptación, satisfacción de curiosidad intelectual. En ningún momento son los contenidos individuales específicos, restringidos a casuísticas microscópicas los que mueven la curiosidad del alumno y que le permite encontrar competencias deseables. Se trata entonces de elegir contenidos que constituyan el corazón, el núcleo alrededor del cual conjugar otros posibles contenidos al interior de un tema disciplinario que provenga de un interés didáctico. En otras palabras, más que desplegar y mostrar una larga lista de tantos contenidos, lo que se necesita es tamizar con extremo cuidado y con mucha astucia didáctica aquellos que ahora se llaman núcleos fundacionales”.

Por núcleo fundacional de una disciplina determinada podemos entender unos contenidos clave para la estructura misma de la disciplina, más que en el plano meramente didáctico, en el plano fundacional, epistemológico. (Bruno D’ Amore 2005).

Es lo que hacemos cuando antes de abordar el programa integramos sus unidades y las representamos en una red conceptual, que recoge los núcleos fundacionales de la disciplina concreta.

Con respecto al papel del maestro en la organización de la mente del alumno traemos a colación las palabras de Edgar Morín(2000) cuando señala:

“Una mente bien formada es una mente apta para organizar los conocimientos, y de este modo evitar su acumulación estéril”

De ahí que exhortemos a los maestros a redimensionar su rol, el cual no puede centrarse en ser un informador, sino en adentrarse en un proceso innovador orientado hacia las vías que pueden ayudar a la organización del conocimiento y con ello a desarrollar diferentes tipos de pensamiento, por ejemplo: el pensamiento analítico, sistémico, crítico, creativo, reflexivo, lógico, analógico, práctico y colegiado.

Estas dos consideraciones, núcleos fundacionales y or-

ganización de la mente del alumno, condiciona la forma en que explicaremos en este texto como debe darse la interacción entre información, conocimiento y desempeño a la hora de trabajar metodológicamente para favorecer el desarrollo de competencias en nuestros alumnos.

A todas luces el resultado no puede seguir siendo considerado de manera limitada y si los resultados han de orientarse en términos de competencia exige identificar quienes producen el conocimiento (no sólo el que aparece consolidado en los textos, sino además, y por sobre todo, el que producen los sujetos como parte de la construcción), analizar también cómo logran el conocimiento, que siempre debe derivar de la elaboración personal que se haga de las informaciones de manera tal que no se confunda información con conocimiento, además, el resultado en términos de competencia obliga a analizar qué hacen los sujetos con los conocimientos y cómo se actúa sobre la realidad desde una perspectiva determinada.

Lo que se quiere en definitiva es lograr unos resultados esperados a los cuales se arriba a través de procesar información de manera inteligente y actuar en el mundo desde una perspectiva novedosa y no solamente repitiendo un repertorio de procedimientos (recordemos que se es competente cuando se usa lo que conocemos en situaciones diferentes, novedosas y no cuando nos dedicamos a repetir o restituir, sin que se nos pueda mover ni un ápice del proceder estereotipado, porque entonces ya no podríamos actuar.

Todo esto referido a que los sujetos procesen información y actúen en el mundo se resume en interiorizar que las personas no sólo piensan sino también actúan y es en el actuar donde producen resultados, por tanto los resultados no pueden seguir sólo orientados a qué conocimientos tiene o a qué habilidades y actitudes, sino a cómo integra todo eso a la vez, junto a otros recursos para resolver tareas novedosas y complejas.

**Ayer
Perfil:**

Conjunto de conocimientos,
habilidades y actitudes
vinculados a una materia

**Hoy
Perfil:**

- a) Competencias para desarrollar
adecuadamente sus funciones
- b) Perfil ciudadano (para estar
en sociedad de manera proactiva
y comprometida, así como para
el desarrollo personal y el de los
demás)

De manera resumida se puede señalar que cuando se asume el enfoque de competencias lo que pretendemos es formar en los sujetos competencias genéricas y específicas, es decir, competencias para la vida y las competencias propias de las diferentes ramas del saber porque lo cierto es que la especialización resulta necesaria, pero una visión centrada en la especialización mutila al individuo para poder enfrentar los cambios crecientes y para que puedan darse las sucesivas adaptaciones a las que se ha de someter. Esas adaptaciones solo pueden ser asumidas cuando el sujeto tiene desarrollada una diversidad de competencias instrumentales, relacionadas con el pensamiento, la comunicación, el uso de tecnologías, la capacidad de seguir aprendiendo de manera autónoma, todo unido a las competencias de interacción social, pues de lo que sí podemos estar convencidos es de que, sin negar la individualidad y la autodeterminación humana, nuestros aprendizajes se nutren y sostienen gracias a las comunidades en que vivimos y en la interacción con el otro.

El refranero popular bautiza esta idea con la expresión que señala: “una sola golondrina no hace verano”.

En resumen, el perfil de egreso por competencia abarca las competencias genéricas (para la vida) y las competencias específi-

cas (ya sean disciplinares, profesionales, etc.); ambas, junto a los aprendizajes claves, conforman la respuesta que a un nivel educativo o trayecto formativo concreto ofrece a la sociedad actual.

El pilar referido a los objetivos formativos en el enfoque de competencias.

Con este pilar acabamos de llegar al punto determinante, diríamos la médula de lo que se pretende con el cambio hacia una formación competencial.

Si aceptamos, como se repite diariamente, que el alumno es el protagonista de todo aprendizaje y que el profesor lo que hace es facilitar y dirigir ese proceso, entonces los objetivos formativos deben expresar lo que el alumno tiene que haber aprendido al terminar el proceso.

Cada vez que hago esta afirmación siempre me preguntan: ¿y qué es lo que tiene que haber aprendido? “¿quien determina eso?”.

Lo primero que debemos pensar para poder responder a esas preguntas es en la relación entre institución educativa y construcción social, porque toda institución educativa, del nivel que sea, tiene que estar al servicio de la sociedad y procurar sentirse responsable de lo que suceda en su entorno, de manera tal que la educación influya en la sociedad para mejorarla, es decir, ser un auténtico motor de transformación social, por eso, según sea el fin que se proponga y según sean los objetivos formativos que defina, estará ayudando a la construcción de una sociedad con determinadas características.

Al pensar en cuáles son las dimensiones de los objetivos formativos se ha de poner en el tapete de la discusión la consideración siguiente:

“[...] además de transmitir conocimientos, se ha de desarrollar en los alumnos capacidades y actitudes, cimentadas en princi-

pios y valores consistentes. Esto es así porque los conocimientos, con ser importantes, lo son menos que las destrezas o capacidades; y que estas —a su vez— lo son menos que las actitudes. ¿Por qué? Porque muchos de los conocimientos que se adquieren durante los estudios escolarizados están en permanente evolución, de tal modo que, al salir de la institución educativa, fácilmente están desfasados. Además, la necesidad de cambiar de actividad en la vida en general, y en la vida profesional en particular, obligará a los alumnos a la adquisición de nuevos conocimientos y destrezas. Por tanto, o los alumnos desarrollan la capacidad de actualizarlos por sí mismos (es decir, aprenden a aprender, en vez de limitarse a archivar datos), o se verán perdidos en un mundo que cada día cambia a mayor velocidad. Además, no hay que olvidar que los conocimientos y destrezas o capacidades no sirven para nada (o incluso pueden ser dañinos) si se ponen al servicio de contravalores.

Por eso, **lo importante no solo es enseñar, sino enseñar a aprender**. Si se quiere conseguir que la necesidad de **aprender a aprender**, no quede en una frase vacía, los profesores han de cambiar sus planteamientos docentes, tanto en sus objetivos formativos como en la metodología que emplean en sus clases.

Las preguntas más concretas serían entonces las siguientes:

¿Qué objetivos formativos ha de presidir la acción educativa de esta institución? ¿Se debe limitar a ofrecer la formación que capacite a los alumnos para realizar ejercicios reformativos, enunciar el conocimiento o ejercer una determinada profesión, según sea el caso? ¿Cómo debe tener en cuenta los cambios sociales que se están produciendo? ¿Quiénes deben fijar estos objetivos formativos? Las respuestas tienen que partir de ubicarnos en cuáles son los objetivos formativos que se han declarado hasta el momento y cuáles son los objetivos formativos que exige la sociedad moderna, a la cual se le da respuesta desde un enfoque de competencias, esa comparación es la siguiente:

Antes

Objetivo formativo
Transmitir el saber
acumulado culturalmente
por la sociedad

Hoy

Objetivo formativo:

- 1) Adquisición de conocimientos
- 2) Desarrollo de habilidades y actitudes
- 3) capacidad de aplicar esos recursos de forma adecuada en situación cada vez más complejas.

Los objetivos formativos apuntan a:

¿Qué conoce?

¿Qué sabe hacer con lo que conoce?

¿Con qué competencia lo enfrenta?

A continuación emitiremos consideraciones sobre estas tres dimensiones:

Sobre qué conoce:

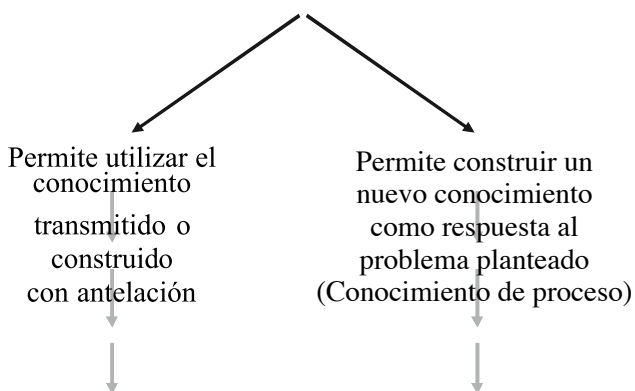
Conviene hacer precisiones en torno al conocimiento, pues erróneamente se asocia este a teoría o a información; y esta asociación impide que se comprenda cuál es la esencia de las competencias en relación con el conocimiento; por eso para aludir a una actuación competente también se hace imprescindible aludir a diferentes tipos de conocimientos, pues ellos entran en acción en toda actuación competente.

Recordemos, como decíamos al inicio, que un sello carate-

rístico de la pedagogía de las competencias es preparar al alumno para enfrentar tareas que tienen utilidad doble para el conocimiento, porque permiten utilizar el conocimiento transmitido o construido desde antes, por un lado, mientras que por otro permite construir un conocimiento nuevo, como respuesta al problema planteado. Esta relación, representada en forma de esquema, es la siguiente:

Conocimiento y tareas en una Pedagogía de las Competencias

Tarea con utilidad doble para el conocimiento



Esta dualidad nos remite a los diferentes tipos de conocimientos sobre los cuales hablábamos al inicio, a saber:

- Conocimiento factual
- Conocimiento conceptual
- Conocimiento de principios
- Conocimiento de procesos

El conocimiento factual requiere de operaciones de identidad a través de las cuales identificamos fechas históricas, nombres de accidentes geográficos, etc.; el conocimiento conceptual es una constitución de categorías correspondientes a un conjunto de eventos, objetos o situaciones que reciben un mismo nombre y comparten determinadas características; el conocimiento de principios es la formulación de asociaciones causales entre fenómenos, situaciones u objetos; el conocimiento de procesos es la constitución de secuencias de acciones teniendo en vista la elaboración de un producto o la obtención de un resultado previamente definido.

Esta clasificación del conocimiento, inspirada en la taxonomías de Merrill nos conduce a clarificar cuestiones del conocimiento que se convierten en aportaciones claves para diferenciar el tratamiento del término conocimiento en un enfoque pedagógico tradicional y cómo se concibe este término en una pedagogía de las competencias. Esas aportaciones claves son las siguientes:

- Para entender mejor el aprendizaje humano es necesario contar con una concepción de conocimientos que no reduzca los contenidos del saber a lo que comúnmente denominan como “teoría”.
- Saber hacer es una dimensión con estatus propio y no se fundamenta en una supuesta teoría previa, o sea, es un error creer que para que haya un desempeño exitoso se tiene que contar con una teoría previa para aplicarla en la práctica del desempeño.
- La dinámica del saber hacer muestra una estructuración de conocimientos, cuya naturaleza requiere de enfoques y estrategias específicas cuando se pretende lograr aprendizajes.

A partir de las consideraciones anteriores, tenemos que reconocer que cuando se dice que una dimensión de los objetivos formativos es ¿qué conoce? no nos estamos limitando, como erró-

neamente se cree, a informaciones que se ofrecen a inicio de toda clase, ni nos estamos refiriendo solamente al conocimiento conceptual; por ello dividir columnas con lo conceptual, lo procedimental y lo actitudinal, está asimilando el conocimiento a una sola de sus aristas: la conceptual.

Sobre qué sabe hacer con lo que conoce:

El saber hacer tiene sus particularidades que rebasan la simple ejecución de operaciones que conducen a un resultado predeterminado.

Cuando hablamos de “qué sabe hacer con lo que conoce” no nos estamos refiriendo, como erróneamente se cree, a que aplique en ejercicios prácticos la teoría que recibió previamente, si así lo hiciéramos no estaríamos frente a un enfoque que pretenda lograr un aprendizaje competencial, pues en este tipo de aprendizaje, como ya apuntamos, el conocimiento que el alumno emplea para resolver problemas goza de dualidad: por un lado permite utilizar el conocimiento transmitido o construido con antelación y también el conocimiento que se construye como parte de la búsqueda de solución al problema planteado. Este conocimiento procesual se va dando cuando el alumno va avanzando, probando hipótesis en las secuencias de acciones que lo van conduciendo hacia la meta establecida en relación con el desempeño. Ese conocimiento procesual es diferente al conocimiento proposicional o enunciativo. Se debe reconocer que los conocimientos abordados desde esa dualidad son más estables (o sea, se recuerdan más) y son más movilizables a diversas situaciones novedosas y complejas.

Lo que hemos querido enfatizar es que ejercitar la competencia no es aplicar la teoría en un ejercicio práctico sino que estamos frente a un proceso más complejo en que se entretejen diferentes tipos de conocimientos.

Sobre con qué competencia lo enfrenta:

Enfrentar una tarea con competencia supone, en primer lugar, poder integrar y orquestar recursos como conocimientos, habilidades y actitudes para resolver la tarea de forma cada vez más autónoma, es decir, pudiendo tomar decisiones sobre cómo, y cuándo se hace uso de lo que se conoce para enfrentar una tarea concreta teniendo en cuenta lo que demanda el contexto.

Con qué competencia lo enfrenta implica analizar la manera en que el sujeto lleva a cabo la tarea, interpretar qué características subyacen a sus conductas, pues aquí entran en juego las acciones propias de las competencias sociales, referidas al saber ser y el saber estar y convivir; implica analizar además qué conocimientos pone en juego, qué habilidades ha desarrollado, con qué actitud acompaña estas acciones.

La actuación competente tiene como punto esencial a la autonomía e iniciativa a través de la cual el sujeto muestra su toma de decisión para saber cuándo y cómo usa lo que conoce según las demandas del contexto.

Con qué competencia lo enfrenta exige en definitiva el análisis de cómo se comportan integralmente las competencias cognitivas, funcionales y las competencias sociales en su relación con las habilidades sociales.

De acuerdo con Monjas (1999:28), las habilidades sociales son las “conductas o destrezas sociales específicas requeridas para ejecutar competentemente una tarea de índole interpersonal. Implica un conjunto de comportamientos adquiridos y aprendidos y no un rasgo de personalidad. Son un conjunto de comportamientos interpersonales complejos que se ponen en juego en la interacción con otras personas”.

Por otro lado y de acuerdo con la autora ya citada (Rojas, 1999:28), la competencia social es “un constructo hipotético y teórico global, multidimensional y amplio, mientras que las habilidades sociales pueden verse como parte del constructo de competencia social. Las habilidades sociales son comportamientos sociales específicos que, en conjunto, forman las bases del comportamiento socialmente competente. El término competencia se refiere a una generalización evaluativa y el término habilidades se refiere a conductas específicas”.

La competencia social, pues, forma parte de la conducta adaptativa del sujeto, lo que incluye destrezas de funcionamiento independiente, desarrollo físico, desarrollo comunicacional, conductas cooperativas, expresión de sentimientos positivos, así como competencias académicas funcionales.

La competencia social apunta a la adecuación de las conductas sociales a un determinado contexto social. Implica juicios de valor, siendo éstos distintos de unos contextos culturales a otros ya que cada contexto tienen unas normas y valores. La competencia social es el impacto de los comportamientos específicos sobre los agentes sociales del entorno. (Marcuello García, Angel Antonio, 2003).

Estas tres dimensiones de los objetivos formativos determinan las dimensiones de la evaluación por competencias, tal como veremos a continuación.

Las tres dimensiones de los objetivos formativos y su repercusión en las dimensiones de la evaluación.

Las tres dimensiones de los objetivos formativos: qué conoce, qué sabe hacer con lo que conoce y con qué competencia lo enfrenta, se interrelaciona con los distintos niveles de logro perseguidos en el sistema educativo; logros a los cuales nos se llega de golpe y porrazo sino por los cuales se transita de manera gradual. Observemos un ejemplo expuesto a través de la pirámide de Miller para ayudar a la comprensión en torno a cómo se transita por

diferentes niveles de logro cuando se avanza por el camino de la autenticidad en la formación.



Nótese que en la base de la pirámide se da un tipo de conocimiento asociado al que hemos denominado como conocimiento enunciativo, pero ya en su ascenso nos empezamos a adentrar en un conocimiento de proceso dado en el saber cómo usar el conocimiento, es decir, estamos frente al famoso know how que se repite frecuentemente en el mundo empresarial

Nótese que la línea divisoria en la pirámide es también una línea divisoria entre lo convencional y un desempeño con competencia (actuación =performance) y una línea divisoria entre los instrumentos de evaluación que se podrían usar en la base (qué conoce y qué sabe hacer con lo que conoce) y los tipos de instrumentos que demandaría la obtención de resultados en caminados a con qué competencia lo enfrenta.

Observemos la diferencia entre los instrumentos que empleamos según el avance por los diferentes tipo de logros que estamos buscando (cognostivos, procedimentales, formativos, educativos).



Puede observarse en la línea divisoria los instrumentos que me ayudarían a obtener información sobre objetivos formativos centrados en logros cognoscitivos y procedimentales y los objetivos formativos centrados en la capacidad para movilizar los recursos adquiridos en función de enfrentar tareas complejas y novedosas.

En este sentido cabe destacar el nivel referido a mostrar cómo lo haría y el hacer. Cuando estamos a nivel del mostrar cómo lo haría es el momento en el cual el sujeto es capaz de fundamentar teóricamente su propia práctica, pero no simplemente por oralizar lo que hace, sino porque realmente se puede fundamentar lo que

se hace cuando ya se ha llegado a un determinado nivel de interiorización o individualización, porque se ha avanzado por rutas alternativas para modelizar de determinada manera lo aprendido y poder hacerlo en otras situaciones aunque varíen las condiciones. Hay que recordar que ciertamente cuando ya se tiene interiorizado el proceder es cuando menos se verbaliza, es decir cuando más nivel de experticia se va alcanzado y hay que reconocer que los expertos ya tienen compactadas las secuencias que en un inicio debían realizar de manera muy consciente, pero independientemente de que ya no se requiere de verbalizaciones, lo cierto es que la fase de reflexión en la acción, cuando ya el sujeto puede mostrar y fundamentar cómo se hace, es cuando se ha apropiado de las acciones, las ha interiorizado y tienen más posibilidades de hacer uso de ese saber, aunque cambien las condiciones.

La fundamentación, reflexión en la acción o modelización constituye un nivel importante en el proceso formativo y es un paso de gran valor didáctico.

Ya en el nivel del hacer el sujeto se enfrenta a una actuación en la cual se emiten menos consignas u orientaciones para la actuación, es una actuación más adidáctica porque ya el alumno es capaz de orquestar lo que conoce o lo que sabe hacer y sus actitudes para desempeñarse de manera efectiva.

Siempre platico con los maestros haciéndoles ver qué diferencia hay entre una buena y una mala actuación de televisión, cine o teatro; en la buena actuación el director prácticamente solo le da un tic y a veces ninguno para que el artista actúe y logre sus propósitos de emocionar, hacer reír, hacer llorar, conmover, etc; sin embargo cuando la actuación es mala, el director está detrás dando instrucciones para que se ría o para que llore, pero el público nunca puede discernir si por la expresión de su rostro estaba llorando o se estaba riendo, lo que hace que no cumpla sus propósitos con los receptores, es decir con su público.

Por eso en ese nivel del hacer el maestro prácticamente desaparece y sus consignas compulsan a orquestar todo lo que se haya

aprendido tanto desde metas de dominio, como metas de ejecución o rendimiento.

Cuando se integran todos esos niveles que aparecen en la pirámide de Miller, es cuando hablamos de logros formativos, en los cuales el trabajo con las actitudes, los valores, las respuestas de la institución educativa a las necesidades sociales del entorno mediato e inmediato, nos adentra en el terreno de los logros formativos.

La relación entre el avance por diferentes objetivos formativos y los logros requiere de precisar los características de logro y tipos de logro.

El logro se considera como lo que se desea potenciar y alcanzar con la acción educativa. Los logros expresan lo que la escuela pretende promover en cada una de las dimensiones del ser humano (dimensión biológica, intelectual, social, intrapersonal) la acción pedagógica se debe orientar hacia el logro y crear ambientes propias para arribar a ellos, no son incidentales, son buscados y planeados a partir de establecer bien las diferencias entre si pretendemos lograr acumulación de información o si pretendemos desarrollar al ser humano en sus múltiples dimensiones, la toma de posición ante una postura u otra determina cómo actuemos para la obtención de logros y cómo los describamos.

Los logros académicos se orientan a metas de aprendizaje, metas centradas en la tarea o metas de dominio (conocimiento, procedimientos y actitudes) y a metas de ejecución o rendimiento.

Desde esa mirada la construcción de logros debe partir de una reflexión en torno al perfil del estudiante, el cual, debe ser visualizado como un ser único e integral con potencialidades, capacidades e intereses para desarrollar por medio de su proceso de aprendizaje y es aquí donde relacionamos logros con competencias y la pertinencia de formular logros en relación con las competencias, para expresar lo que se espera que los educando alcancen como metas de su desarrollo (Lozano y Ramírez, 2005, pág 121). Dado que las competencias se manifiestan en los desempeños de los estudiantes en situaciones específicas, las cuales permiten re-

conocer diversos grados de desempeño o logros, recurrimos pues a indicadores que nos permitan apreciar esos logros.

Señala Fabio Jurado que “Un indicador de logro es un desempeño esperable en determinado momento del proceso de aprendizaje y que los desempeños son a su vez realizaciones de las competencias” (Fabio Jurado, 2000:97).

Como puede apreciarse entonces el indicador de logro es como una producción o desempeño anticipado por medio del cual puede observarse algún nivel de logro. Los indicadores pueden ser considerados como evidencias significativas de la evolución hacia un logro, es decir de qué estado y nivel presenta el mismo en determinado momento.

Los indicadores de logro que se construyan deben tener en cuenta los diferentes avances y dificultades presentadas, así como los diversos ritmos en el proceso de acuerdo a las características de los estudiantes.

Nos parece muy gráfica la metáfora que, citando a Teresa León(1997) traen a colación los autores Ivoneth Lozano y José Luis Ramírez Esa metáfora señala:

“Los indicadores son como “ventanitas” a través de las cuales se vislumbran los procesos que está viviendo cada uno. Son señales que permiten ver externamente lo que está sucediendo internamente” (Lozano y Ramírez, 2005: 122).

Por eso los indicadores de logro permiten ver los diferentes momentos o niveles de logro que constituyen una competencia determinada. Esta visión es determinante a la hora de construir rúbricas porque ciertamente se está dando un problema muy lamentable en la práctica: un divorcio total entre indicadores de logro y niveles de logro por un lado y los criterios de lo que se pretende evaluar en torno a una competencia. Este divorcio está incidiendo en que los maestros continúen centrados solamente en el resultado, dividiendo ese resultado en cuadritos dentro de una matriz, resultados como los siguientes:

a) Si coloca cuatro aspectos, excelentes, si coloca tres bien, si co-

loca dos regular.

Esto nada tiene que ver con los logros y el valor cualitativo que rescata a partir de relacionar producto con proceso, con énfasis en el proceso que es el que remite ve los avances y dificultades individuales y por tanto, analizar los resultados del avance hacia mayores niveles de competencia.

Podemos concluir este capítulo señalando que la ubicación en los tres pilares fundamentales del cambio (resultado, perfil y objetivos formativos) ayuda desde un punto de vista pragmático a comprender la esencia del cambio, pero indudablemente esta visión requiere de una clarificación conceptual como la que plasmamos en el capítulo siguiente.

CAPÍTULO 2

EL CONCEPTO DE COMPETENCIAS

El concepto de competencias no es unívoco sino que por el contrario esta rodeado de incertidumbre, por ello más que ofrecer un concepto único resulta indispensable adentrarse en la esencia de lo que es competencia una vez delimitado el ángulo desde el cual se está mirando el concepto.

La competencia constituye al mismo tiempo un estado y un proceso, por eso Gonzi (1996) defiende la conjunción de atributos y tareas cuando se pretende una visión holística en torno al tema y Viviana González (2002) alude a una configuración psicológica compleja(...) que se manifiesta en la calidad de la actuación(...); como estado apunta a una combinación de conocimientos; de ahí que sea analizada como estructuras de la personalidad, es decir, estructuras estables con determinados niveles de desarrollo; como proceso, el análisis de la competencia acentúa las características funcionales y de adecuación contextual (Le Boterf (1994), Denyer (2007), Mirlandia Valdés y Evelio machado (2009). La mayor cantidad de trabajos en torno a la competencia insiste en la forma en que se manifiesta y desarrolla y en cómo la misma responde al conocimiento de proceso, que según la taxonomía de Merrill abarca orientaciones hacia una meta, creación de expectativas, secuencia de pasos, etc.

Existen múltiples y variadas aproximaciones conceptuales a las competencias aunque los conceptos más aceptados definen la competencia como capacidad efectiva para enfrentar tareas que

respondan a determinadas exigencias de un contexto específico. Un acercamiento más organizado de la multiplicidad de definiciones puede hacerse a partir de las tres perspectivas más generalizadas, a saber:

- La competencia como capacidad de ejecutar tareas.
- La competencia como atributos personales (actitudes y capacidades).
- La competencia desde la perspectiva holística (que abarca las dos anteriores).

Asumir el concepto de competencia solo como la capacidad de ejecutar tareas constituye una visión reduccionista para el mundo formativo pues solo pretende atender a una de las aristas que manifiestan la competencia de un individuo.

Desde esta perspectiva también se analiza la competencia como habilidad, asociándola a la idea de operacionalización.

Desde esta perspectiva de la competencia como ejecución de tareas podemos citar conceptos como los siguientes:

1. Competencias: operaciones mentales, cognitivas, socioafectivas y psicomotoras que necesitan ser apropiadas para la generación de habilidades específicas (Brum V.J Y M.R Samarcos Junior, 2001).
2. Competencia: Operacionalización en situación de capacidades que permiten ejercer convenientemente una función o una actividad (Vargas, 2003).
3. “La habilidad de ejecutar tareas y roles que son requeridos en función de unos estándares esperados.” (Eraut)
4. “Habilidad de aplicar conocimiento, comprensión y habilidades de desempeño profesional, de forma que se satisfagan estándares requeridos en un empleo, lo que ha de incluir la capacidad de resolver problemas y adaptarse a cambios emergentes.” Esta visión de la competencia es

muy útil en el contexto laboral, pero, evidentemente, es una visión reduccionista en el contexto educativo.

LA COMPETENCIA COMO ATRIBUTOS

Vamos a detenernos en la perspectiva que concibe la competencia como atributos, primeramente porque es una perspectiva muy frecuente en el sistema educativo y en segundo lugar porque siendo un concepto de uso frecuente y teniendo tantas dificultades como las que tenemos para comprender la alternativa de competencias, entonces podemos inferir y hasta asegurar que es un concepto que está mal concretado en la práctica, es decir, es un concepto que se denuncia o denuncia pero sin correspondencia con lo que se hace en la práctica. Apreciemos algunos conceptos desde esta óptica.

1. Una competencia es el conjunto de comportamientos socioafectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un papel una función, una actividad o una tarea (Provincia de Québec, Canadá, 2004).
2. Competencia: Conjunto de conocimientos teóricos, habilidades, destrezas y actitudes que son aplicados en el desempeño bajo un principio de idoneidad demostrada, así como la calidad que exige el adecuado desenvolvimiento de sus fundones.
3. El conjunto de saberes (saber, saber hacer, saber ser y saber estar, conocimientos procedimientos y actitudes combinados, coordinados e integrados en el ejercicio profesional. El dominio de estos saberes hace capaz de actuar a un individuo con eficacia en una situación profesional (Tejada, 1999).

4. Conjunto de propiedades o atributos en permanente modificación que debe ser sometido a la prueba de resolución de problemas concretos en situaciones que entrañan ciertos márgenes de incertidumbre y complejidad técnica.

El concebir la competencia como atributos puede ser beneficioso siempre y cuando no se polaricen en los atributos personales (conocimientos, habilidades y actitudes), los cuales frecuentemente son inventariados y colocados en columnas o reseñados al inicio de una unidad en un franca sustitución de la categoría mamario por lo que los maestros solo perciben un cambio de nombre, o sea, de contenido a atributos pero no pueden percibir que los atributos no son realmente los conocimientos, habilidades y actitudes sino que el atributo, visto como cualidad, precisamente la integración simultánea inseparable, de conocimientos habilidades y actitudes como única posibilidad de que nos sirva para algo lo que aprendemos. Ese algo remitiría entonces al contexto, al sistema, a la producción social etc.

Reiteramos si la perspectiva de la competencia como atributo no establece relaciones entre las cualidades de esos atributos, estaríamos frente a una segmentación que no permitiría comprender a la esencia de la competencia.

Desde una visión holística, por eso es hacia esa visión que se dirigen los conceptos más prometedores para guiar la práctica. La competencia desde una visión holística (incluye las dos anteriores).

Para contrarrestar los sesgos que se dan al analizar el concepto de competencia pienso que aquellos que aluden a la interrelación entre atributos y tareas son las que más pueden soportar los embates y cuestionamientos conceptuales. Podemos citar ejemplos como los siguientes:

1. La competencia se concibe como una compleja estructura

de atributos necesarios para el desempeño de situaciones específicas. Es una compleja combinación de atributos (conocimientos, actitudes, valores y habilidades) y las tareas que se tienen que desempeñar en determinadas situaciones. Este ha sido un enfoque llamado holístico en la medida en que integra la relación entre atributos y tareas, permite que ocurran varias acciones intencionales simultáneamente y toma en cuenta el contexto y la cultura del lugar concreto. Nos permite incorporar la ética y los valores como elementos del desempeño competente (Gonzci en Vragas 2004).

2. La competencia es la combinación integrada de conocimientos habilidades y actitudes que se ponen en acción para un desempeño adecuado en un contexto dado. Más aún se habla de un saber actuar movilizando todos los recursos (Irigoín y Vargas, 2002).
3. La competencia es una construcción a partir de una combinación de recursos (conocimientos, saber hacer, cualidades o aptitudes y recursos del ambiente relaciones, documentos, informaciones y otros) que son movilizados para lograr un desempeño.
4. Capacidad de movilizar diversos tipos de recursos (conocimientos, habilidades, actitudes, saberes, esquemas...) para hacer frente a situaciones cada vez más complejas en un contexto determinado.

Este último concepto alude a la capacidad como atributo personal (diríamos más bien el conjunto de capacidades), alude a recursos, también atributos personales y alude al la movilización (transferencia) de esos recursos para enfrentar tareas o situaciones cada vez más complejas, es decir, situaciones en las cuales se entrecruzan varias variables como veremos en el capítulo donde abordaremos la planeación por competencia. La movilización de recursos abarca la amplia gama de recursos psicológicos dentro de

los cuales Viviana González destaca los siguientes: la flexibilidad, la reflexión personalizada, iniciativa, perseverancia, autonomía y la perspectiva futura en su actuación (González Viviana, 2002).

Esta visión holística es la que permite reconocer que competencia y capacidad están profundamente interconectadas en el individuo, las cuales recorren caminos distintos para arribar a niveles superiores de competencia, por eso no debe hablarse de un recorrido didáctico lineal y preestablecido para apreciar la competencia de manera objetiva: no existe una lógica objetiva de una competencia, porque a veces remanifiesta mucho tiempo después del momento en que pretendemos evaluarla, lo que sí existe es un uso y una interpretación de la misma.

Esa interpretación la hacemos a partir de resultados de aprendizaje esperados que realcen con objetivos formativos que abarquen “qué conoce” “qué sabe hacer con lo que conoce” y con “qué competencia lo enfrenta”, pero en relación con esos resultados establecidos para favorecer la interpretación en los márgenes contextuales en que pretendemos realizar dicha interpretación, sin perder de vista que si no se tiene en cuenta una perspectiva interdisciplinaria estaríamos ante un análisis artificial de lo que es una actuación competente.

Estas aclaraciones en torno al concepto de competencia requieren de ser complementadas con consideraciones sobre la clasificación de competencias.

LA CLASIFICACIÓN DE COMPETENCIAS

La clasificación de las competencias dependerá especialmente de los tipos de situaciones a las que las personas deban enfrentarse. Las situaciones que enfrenta el ser humano son de la más variopinta naturaleza, pero siempre requerirán de los tres tipos de competencias humanas citadas por Zubiría (2005), a saber: com-

petencias cognitivas, afectivas y prácticas.

El hecho de que nos apoyemos en una clásica clasificación de las competencias humanas nos ayuda a buscar coherencia en las propuestas clasificatorias, buscando las líneas comunes a diferentes tendencias pues, ciertamente, pretender adhesión a una u otra propuesta o buscar propuestas de consenso generalizado o de carácter universal resultaría muy difícil, como difícil está resultando construir el mapa en el campo clasificatorio de las competencias.

Por ello, para la descripción de la propuesta concreta que aquí vamos a realizar se impone la necesidad de definir cuáles son los criterios sobre los cuales vamos a explicar la clasificación. Esos criterios son los siguientes:

- 1) Las clasificaciones más frecuentes utilizadas en los proyectos curriculares para formar competencias en el ámbito educativo y de formación profesional, atendiendo al carácter de dichas competencias.
- 2) Las clasificaciones en los dos grandes ámbitos de formación (educacional y laboral-profesional).
- 3) La clasificación de competencias sociales o vivencias socialmente efectivas.

A continuación emitiremos consideraciones sobre estas clasificaciones.

Vamos a dividir en tres grupos las clasificaciones más frecuentes:

- 1) La clasificación atendiendo a niveles de generalidad y especificidad: en ellas incluimos las llamadas competencias básicas, las referidas a las competencias genéricas, y específicas, centradas en las competencias técnicas o disciplinares según las diferentes áreas de conocimiento;
- 2) la clasificación en dos grandes ramas de formación: las competencias educativas y las competencias laborales-

- profesionales y
3) las competencias sociales.

Las competencias de acuerdo a niveles:

Competencias generales: las cuales se aplican a toda la actividad humana y en todas las etapas del proceso (aquí se incluyen las básicas y las genéricas).

Competencias particulares: comunes a diferentes áreas o familias de profesiones.

Competencias Específicas: son las que se aplican a un campo de la actividad y tienen compromiso directo con el contenido específico objeto de estudio.

Las competencias básicas

Se denominan competencias básicas a aquellos patrones de comportamiento que los seres humanos necesitamos para poder subsistir y actuar con éxito en cualquier escenario de la vida (Montenegro, Ignacio, 2003; 17).

Las competencias básicas requieren de una formación integral que abarque las dimensiones y procesos que revelan la integralidad del ser humano. Esas dimensiones apuntan hacia lo biológico, lo intelectual, lo socioafectivo y lo interpersonal, las cuales pueden guiar las acciones, sin olvidar que cualquier división tipológica queda estrecha a la realidad.

Las competencias básicas abarcan lectura, redacción, aritmética y matemáticas, expresión y capacidad de escuchar, unido a determinadas actitudes analíticas y cualidades personales que abarcan la responsabilidad, sociabilidad, autoestima, integridad y

honestidad, entre otras.

En el nivel de educación superior hay consenso en torno a que son competencias básicas las referidas a competencia comunicativa, incluyendo dominio de un idioma extranjero de uso frecuente en diferentes esferas, las competencias relacionadas con habilidades de pensamiento, competencia informática y competencias en la esfera ética.

Las competencias genéricas o competencias para la vida

La búsqueda de espacio común en diferentes interacciones sociales se ha convertido en un imperativo de primer orden ante el cual los seres humanos comenzamos a responder cada vez con menor resistencia, como guiados por una intuición que nos alerta juiciosamente acerca de los caminos que necesitamos para reencontrarnos y no perder, ante tanta dispersión, todo lo valioso que la humanidad ha logrado.

Una de esas propuestas de espacio común está en la prioridad a las competencias genéricas, las cuales potencialmente permitirán enfrentar la vida moderna, no solo desde las dimensiones referidas al pensamiento abstracto y la reflexión interna, sino por sobre todo, desde la socialización y valores personales.

Puede pensarse que lo más difícil de la aspiración centrada en abordar competencias genéricas sería ponerse de acuerdo en cuáles son estas; sin embargo, opinamos que no sería lo más difícil, si tenemos en cuenta que existen conceptos, modelos y habilidades comunes a varias disciplinas formativas, independientemente de la heterogeneidad de perspectivas y enfoques para determinar qué es lo que atraviesa transversalmente a diversas disciplinas o qué necesitamos para poder transferir los aprendizajes. Esto posibilita que se pueda contar con un marco de trabajo lo suficientemente amplio como para poder definir y seleccionar competencias genéricas para diferentes niveles educativos.

Por tanto, lo más difícil no es la definición de dichas competencias, sino que, en nuestra opinión, lo más difícil estaría en primer lugar en cómo concretar lo que ellas persiguen en el nivel de aula, por sobre todo cómo concretar dicha aspiración de manera fluida, como parte del entretejido que conforman las acciones centradas en contribuir a la formación integral de los alumnos, porque lo que sí no podemos perder de vista es que las competencias genéricas son el sello distintivo de las competencias educativas que como hemos señalado en reiteradas ocasiones, se encuentran en proceso de construcción.

Indudablemente, la labor pedagógico-didáctica con las competencias genéricas se convierte en reto para el docente y, fundamentalmente, para aquel docente cuya influencia mayor o total se ejerce en ambientes de aprendizaje tecnológicos.

El trabajo con las competencias genéricas requiere la conjunción de lo personal con el entorno, tal y como se puede apreciar en la representación siguiente:

Poner la representación de genéricas en bachillerato.

Cuando se declara como finalidad la de lograr un saber competente, las competencias genéricas tributan en primera plana por su compromiso con el aprendizaje del individuo a lo largo de la vida: Es esta la razón que le confiere el carácter de competencias claves a las competencias genéricas.

Muchos autores clasifican a las competencias transversales como un tipo de competencia diferente a la clasificación de competencias generales, sin embargo, coincidimos con los criterios de Goñi Zabala, quien plantea:

El concepto de competencia transversal no es una tercera opción si se entiende por transversal, como debiera hacerse, algo que hay que recoger en todas las materias, es decir, algo que recorrer el currículo horizontalmente” (Goñi Zabala, 2005: 102).

Señala este autor que todas las competencias genéricas son generales, pero no todas las generales son genéricas porque si estamos de acuerdo en que las competencias genéricas las tienen que

trabajar todos los docentes entonces si fueran muchas ya los maestros no tendrían tiempo de trabajar sus competencias generales ni las específicas.

Sobre la base de esta perspectiva es obvio que no pueden estipularse muchas competencias transversales, pues ello implicaría que no se pudiera trabajar nada más en las diferentes materias.

La diferencia que hemos establecido a nivel de actuación con las competencias generales transversales cobra otro matiz cuando más allá de la actuación, o sea, de cómo procede con ellas, vamos a detenernos en la esencia de la transversalidad.

Las competencias transversales apuntan hacia las competencias relacionales (respetarse, esforzarse...), a los procesos mentales (distinguir lo esencial de lo accesorio, resumir, observar...) y a las competencias metodológicas (leer eficazmente, administrar el tiempo...) (Denyer M., 2007). Estos tipos de competencia se convierten en una vía que contribuye a que la transición de un nivel educativo a otro sea más fluida y productiva y además, es una vía indiscutible para preparar a la gente en función de que pueda adquirir los conocimientos en las diferentes materias objeto de estudio, con lo que puede adquirir carácter preventivo para contrarrestar el fracaso escolar.

Las competencias transversales pueden contribuir a que las personas estén dotadas de herramientas intelectuales útiles para la vida, pero ellas requieren que las competencias disciplinares no sean relegadas.

No debe perderse de vista que las competencias transversales se hacen explícitas a partir de dos direcciones fundamentales; ellas son las siguientes:

- 1) Por las diferentes situaciones en que se ejerce (aquí entrarían, por supuesto, las competencias transversales relacionadas con el procesamiento de la información, la solución de problemas, el trabajo en equipo, etc.)
- 2) Por las acciones que la concretan (aquí entraría el desglo-

se de acciones que pueden quedar englobadas dentro de una competencia transversal).

En este último sentido se debe ser muy cuidadoso pues existe la tendencia, por parte de los que tienen que elaborar el currículo, de señalar como competencia transversal a todo un conjunto de acciones que más bien forman parte de las especificaciones de las acepciones a través de las cuales se puede concertar una competencia transversal determinada. Este proceder no tendría mayores inconvenientes a no ser porque, si ese listado se extiende, puede traer consigo que se haga inviable la propuesta de poner en acción la atención a la transversalidad, pues reiteramos que las competencias transversales han de ser pocas para que puedan ser trabajadas en todas las materias del plan de estudio.

Frecuentemente, el análisis de transversalidad exige ser analizado intradisiplinariamente, como por ejemplo en el caso de las Matemáticas, donde la formación matemática aplica un saber que es común a todas las formaciones de transición, por ejemplo: la transposición a contextos no matemáticos de nociones de lógica, los aspectos utilitarios de los números, de tamaño, de relaciones de cálculo numérico, las formas y las funciones del álgebra, las propiedades de las figuras planas en el espacio, así como el empleo de trazos, el análisis de gráficas, de medios de probabilidades, etc. (Denyer, M.; 79).

Hay que tener muy presente que las competencias transversales no pueden darse como un saber acabado y que exigen un conocimiento movilizable o transferible, características que responden a aquellos conocimientos que inicialmente van ligados a varios contextos, pero han adquirido tal grado de generalidad que ya no están unidos a ningún contexto (Denyer, M.;119), En este sentido, enseñar al alumno a autorregularse; autodeterminarse o autoevaluarse son esferas que deben abordarse desde la perspectiva de las competencias transversales.

Al hacer un análisis de las competencias transversales, Pe-

renoud (2004: 226) desarrolla el apartado a partir de una interrogante que enuncia de la forma siguiente: ¿competencias transversales?, para luego sugerir un cuestionamiento derivado de otra pregunta: ¿se pueden identificar competencias transversales relevantes para los distintos sectores de la vida social, familiar, el trabajo, la salud, la educación, la política, los medios, etc.?

Y luego acota que es necesario responder esta pregunta, así como hacer análisis comparativos e interdisciplinarios, pues dada la ausencia de estudios comparativos solo se pueden hacer hipótesis en torno a la determinación de cuáles son las competencias transversales requeridas.

No obstante, Perrenoud señala que cree que las ciencias humanas y sociales pueden identificar ciertas “funciones invariables” y lograr aplicarles competencias transversales, por lo menos dos razones y señala:

“Los seres humanos usan procesos mentales, un enfoque del mundo y competencias relacionadas, que conservan similitudes independientes del marco o actividad de los que se trate.” Operan como actores en campos sociales cuyo funcionamiento comparte algunas características.

Sobre la base de las consideraciones expuestas en torno a las competencias transversales nuestro posicionamiento en torno a los modelos explicativos nos conduce a hacer propuesta a partir de reconocer que la búsqueda de espacio común en diferentes interacciones sociales se ha convertido en un imperativo de primer orden ante el cual los seres humanos comenzamos a responder cada vez con menor resistencia, como guiados por una intuición que nos alerta juiciosamente acerca de los caminos que necesitamos para reencontrarnos y no perder, ante tanta dispersión, todo lo valioso que la humanidad ha logrado.

Una de esas propuestas de espacio común en la prioridad a las competencias generales o transversales, las cuales potencialmente permitirán enfrentar la vida moderna, no solo desde las dimensiones referidas al pensamiento abstracto y la reflexión interna, sino

por sobre todo, desde la socialización y los valores personales.

Puede pensarse que lo más difícil de la aspiración centrada en abordar competencias generales sería ponerse de acuerdo en cuáles son estas; sin embargo, opinamos que nos sería lo más difícil si tenemos en cuenta que, independientemente de la heterogeneidad de perspectivas y enfoques para determinar qué es lo que atraviesa transversalmente a diversas disciplinas objeto de estudio o qué necesitamos para poder transferir los aprendizajes, lo cierto es que existen conceptos, modelos y habilidades comunes a varias disciplinas formativas, lo cual posibilita que se pueda contar con un marco de trabajo lo suficientemente amplio como para poder definir y seleccionar competencias genéricas para diferentes niveles educativos.

Por tanto, lo más difícil estaría, en primer lugar, en poder contrarrestar la heterogeneidad que se constata en los programas de formación docente, que tienen como objetivos formar las competencias en esta profesión y excluyen de ese programa de formación las acciones que permitirían a los maestros trabajar en relaciones horizontales para lograr palabras, hay que preparar a los maestros para que puedan coordinar y secuenciar las tareas derivadas, de las cuales los alumnos van a desplegar su actividad para adquirir y desarrollar determinadas competencias, teniendo siempre presente que del equilibrio proporcional que se logre en torno a los tipos de tareas, dependerá en gran medida la calidad de la propuesta curricular que reciban los estudiantes, para formarse desde la óptica de la transversalidad y la transferibilidad del aprendizaje.

En segundo lugar, consideramos también como difícil de lograr dar coherencia a las acciones que permitan contrarrestar las limitaciones que se producen cuando el formador de formadores no es congruente en sus modos de actuación, o sea, con aquello que pretende que los maestros generen para actuar en sus aulas, de manera tal que puedan asumir la formación de competencias transversales en sus alumnos.

Desde el sentido común, no visto como simple intuición,

sino como sensibilidad ante el contexto, podemos afirmar que heterogeneidad de propuestas en conjunción con búsqueda de espacio común, ya nos va creando un ruido de entrada; no porque votemos a favor de la homogeneidad en sentido rancio, sino porque la búsqueda de espacio común se alinea más con la idea de flexibilidad y respecto a la diversidad con la idea de heterogeneidad.

Las propuestas formativas flexibles, fundamentalmente aquellas en las que se pretende dar tratamiento a la transversalidad, exigen ser abordadas con visión modular, dado que el saber reflexivo que propician los módulos contribuye a que los formados realicen múltiples asociaciones y generen propuestas alternativas, que a su vez constituyen el germen de nuevas propuestas creativas.

¿Cómo proponemos agrupar inicialmente las competencias genéricas o transversales para preparar a los docentes de manera que puedan a su vez transferir este aprendizaje a sus alumnos?

La propuesta es la siguiente:

- Competencias de autorregulación.
- Competencias para el procesamiento de la información.
- Competencia en la esfera de las habilidades de pensamiento.
- Competencia comunicativa.
- Competencias en la esfera ética.

En el mundo laboral las competencias transversales más consensuadas son las siguientes:

- La resolución de problemas.
- La organización del trabajo.
- La responsabilidad en el trabajo.
- El trabajo en equipos.
- La autonomía.
- La relación interpersonal.
- La iniciativa.

El proyecto Tuning está buscando una integración ante el gran pluralismo conceptual que envuelve la alternativa y ante su incertidumbre operativa, de ahí que su propuesta clasificatoria, más allá de acuerdos y desacuerdos, constituya una herramienta valiosa para el diseño de situaciones de aprendizaje con visión integradora, la propuesta queda reflejada de manera siguiente:

Competencias instrumentales.

Están asociadas con el desarrollo del pensamiento instrumental: habilidades cognoscitivas, la capacidad de comprender y manipular ideas y pensamientos: capacidades metodológicas para organizar procesos: ser capaz de organizar el tiempo y las estrategias para el aprendizaje, tomar decisiones o resolver problemas; destrezas tecnológicas relacionadas con el uso de maquinaria, destrezas de computación y gerencia de la información y destrezas lingüísticas tales como la comunicación oral y escrita o conocimiento de una segunda lengua.

- 1) Capacidad de análisis y síntesis.
- 2) Capacidad de organizar y planificar.
- 3) Conocimientos generales básicos.
- 4) Conocimientos básicos de la profesión.
- 5) Comunicación oral y escrita en la propia lengua.
- 6) Conocimiento de una segunda lengua.
- 7) Habilidades básicas de manejo del ordenador.
- 8) Habilidades de gestión de la información (habilidad para buscar y analizar información proveniente de fuentes diversas).
- 9) Resolución de problemas.
- 10) Toma de decisiones.

Competencias interpersonales

Capacidades individuales relacionadas con la expresión de los sentimientos, habilidades críticas y autocrítica. Destrezas sociales relacionadas con las habilidades interpersonales, la capacidad de trabajar en equipo o la expresión de compromiso social o ético. Estas competencias facilitan los procesos de interacción social y cooperación.

- 1) Capacidad crítica y autocrítica.
- 2) Trabajo en equipo.
- 3) Habilidades interpersonales.
- 4) Capacidad de trabajar en un equipo interdisciplinario.
- 5) Capacidad de comunicarse con expertos de otras áreas.
- 6) Apreciación de la diversidad y la multiculturalidad.
- 7) Compromiso ético.

COMPETENCIAS SISTÉMICAS O INTEGRADORAS

Hacen referencia a las destrezas y habilidades relacionadas con los sistemas como totalidad. Suponen una combinación de la comprensión, la sensibilidad y el conocimiento y le permiten al individuo ver cómo las partes de un todo se relacionan y se agrupan. Estas capacidades incluyen la habilidad para planificar los cambios de manera en que puedan hacerse mejoras en los sistemas o diseñar nuevos sistemas. Las competencias integradoras o sistémicas requieren como base la adquisición previa de competencias instrumentales e interpersonales.

- a) Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.
- b) Habilidades de investigación.
- c) Capacidad de aprender.
- d) Capacidad de adaptarse a nuevas situaciones.

- e) Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad).
- f) Liderazgo.
- g) Conocimiento de culturas y costumbres de otros países.
- h) Habilidad para trabajar de forma autónoma.
- i) Diseño y gestión de proyectos.
- j) Iniciativa y espíritu emprendedor.
- k) Preocupación por la calidad.
- l) Motivación de logro.

A todas luces la propuesta clasificatoria posee valor metodológico y por tanto, poder orientador para los docentes que requieren saber cómo programar en términos de competencias.

Dentro de cada una de estas competencias se han de desglosar determinados desempeños concretos, los cuales necesitan ser diseccionados.

El tratamiento con carácter transversal de estas competencias genéricas puede conjugarse en las tres fases de una secuencia didáctica (apertura, desarrollo, cierre e inicio de la transferencia), la cual esté centrada en favorecer un saber hacer reflexivo y puede también llegar a formar parte de los hábitos de actuación para autorregularse, procesar información, mientras se ponen en marcha diferentes formas de pensamiento, las cuales se comunican desde posturas argumentativas y por tanto atravesadas por la ética, con la acción reguladora de las actitudes. Eso posibilita un tratamiento integrado de dichas competencias.

Aludimos a hábitos de actuación porque el fomentar hábitos con este proceder es lo que puede desembocar en que los sujetos se vayan apropiando de las herramientas requeridas por una actuación competente en situaciones imprevistas. Debemos señalar por último que la evaluación de estas competencias no puede hacerse de manera puntual, sino sobre la base de los indicadores de logro que apunten a niveles de transferibilidad general, no específica, es decir, no reducida al conocimiento disciplinar.

Podemos concluir este apartado señalando que la cultura

del fragmento que ha prevalecido en nuestros sistemas educativos cede paso a la búsqueda de un espacio común en el cual las competencias generales desempeñan papeles claves por las potencialidades que brindan para el establecimiento de relaciones laterales y por su potencial de transferencia, hecho este que les confiere un extraordinario valor cuando se trabaja la formación básica o la formación general.

La perspectiva modular se convierte en un imperativo para la aspiración de desarrollar competencias generales, máxime cuando esa perspectiva modular asume la búsqueda de un saber hacer reflexivo como referencia fundamental, pues son las fases secuenciales, imbricadas con las acciones de ese saber hacer reflexivo, las que propician que las competencias rebasen la visión instrumental de mera técnica para instalarse en el compromiso de relación entre información y sabiduría.

Competencias específicas

Básicamente apuntan a las áreas de conocimiento o competencias disciplinares básicas y también a las llamadas competencias técnicas en el ámbito laboral y profesional

En el mundo educativo las competencias específicas (y particulares) son las que tienen que ver con las distintas disciplinas en que se divide el conocimiento humano, por ello también se les identifica como competencias disciplinares dentro de las diferentes áreas de conocimiento.

Las áreas de conocimiento se convierten en espacios de oportunidades para desarrollar experiencias acordes con las diferentes situaciones que deben enfrentar los alumnos dentro de dichas áreas, por ello son competencias vinculadas a lo académico y muchos prefieren identificarlas como competencias académicas, ámbito que las diferencia precisamente de las llamadas competencias profesionales, las cuales tienen su radio de acción en el víncu-

lo con lo profesional.

En el *área de matemáticas*, frecuentemente se alude a los siguientes: competencia matemática, competencia numérica, competencia espacial geométrica, competencia métrica y competencia algebraica y todas ellas engloban tres rubros esenciales, a saber: Conocimientos matemáticos, situación problema y comunicación matemática, los cuales conforman la llamada competencias matemática.

Por su parte en el área de ciencias se alude a dos grandes competencias: la competencia teórico-explicativa y la competencia procedimental y metodológica, con lo que se busca que el sujeto pueda interpretar situaciones, establecer condiciones, así como plantear y argumentar hipótesis, regularidades, las predicciones, los diseños experimentales para contrastar hipótesis o determinar valores de magnitudes, para arribar a conclusiones adecuadas.

En el área de ciencias sociales aparecen las tres grandes competencias: competencia interpretativa, competencia argumentativa y competencia propositiva, las cuales trascienden al sistema educativo como niveles de competencia.

Recordemos que la competencia interpretativa permite responder al por qué y el cómo de la manifestación de los fenómenos; la competencia argumentativa responde a los porque, desde relaciones de causalidad, circunstancia, etc., mientras que la competencia propositiva se refiere al uso dinámico de la teoría en su función predictiva o heurística.

Por tanto significa la capacidad de imaginar estados futuros a partir de estados iniciales y de tendencias dadas, o de hallar fenómenos nuevos y encuadrados en fenómenos ya conocidos (G. Retrepo, 2005: 71).

Estas tres competencias de las ciencias sociales son abordadas en todas las áreas como competencias cognitivas básicas, dado su compromiso con el procesamiento de la información.

Las competencias disciplinares básicas pueden abordarse desde niveles aún más específicos y profundos, o sea, avanzan más

hacia lo intenso que hacia lo extenso, o interdisciplinar y en estos casos no dejan de ser competencias disciplinares, aunque ya no adjetivadas de básicas, sino de especializadas o como tienden a llamarle algunos autores: competencias extendidas.

LAS COMPETENCIAS EDUCATIVAS Y LAS COMPETENCIAS LABORALES-PROFESIONALES.

La educación se erige en un proceso multidireccional en el cual se construye la socialización, concientización cultural, moral y conductual para guiar a las nuevas generaciones, las cuales asimilan conocimientos, valores, costumbres y formas de actuar. Los procesos educativos deben promover personas capaces, es decir, personas con cierta autonomía para abordar situaciones novedosas.

Una sociedad que cambia con rapidez necesita que se capacite a la gente y no que se le instruya para desempeños mecánicos. Hay consensos en que lo educativo es un proceso de crecimiento y no de acumulación. Ese crecimiento debe preparar a las personas no solo para enfrentar rutinas, sino también situaciones más complejas, lo que a su vez indica la necesidad de autonomía tanto para transferir el saber a diversas situaciones y a otro a contexto, como para la posibilidad de seguir aprendiendo a lo largo de la vida (Zabala: 88)

He aquí precisamente la esencia de lo que son competencias educativas: son aquellas que apuntan hacia la capacidad de enfrentar con garantía de éxito tareas en las cuales se transfiera el saber para enfrentar situaciones complejas y novedosas a diferentes contextos mostrando autonomía y desarrollo y capacidades implicadas en acciones de aprendizaje permanente. Esta idea se resume en que la competencia se muestra en la capacidad que tiene el individuo de enfrentar y resolver problemas como agente económico, como ciudadano y los que presente a la sociedad en su conjunto.

Evidentemente esta concepción se diferencia de una concepción donde el campo de acción está dado precisamente por el entorno profesional.

¿A qué llamamos competencia profesional?

La competencia profesional es la combinación específica y sinérgica de los recursos de una persona, que le van a permitir actuar expertamente ante situaciones laborales de diversa complejidad. Así pues la competencia profesional implica saber actuar de forma competente en una situación profesional específica, partir de la movilización de recursos personales y de recursos del entorno. Esto significa que la competencia profesional siempre implica acción. Se construye continuamente como resultado de una combinación adecuada y particular de recursos personales y de recursos del entorno, que permitan actuar con competencia en distintos contextos profesionales. De esta manera, entendiendo la competencia profesional no solo como conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes, sino por sobre todo, como puesta en práctica en el contexto laboral (profesional) la competencia profesional se convierte en evaluable pues se define y se mide en términos de realización adecuada en un determinado contexto laboral.

Desde un enfoque integrado de la competencia profesional, autores como Vargas (2000) afirman que la competencia profesional (que asimila indistintamente como laboral) implica la capacidad de movilizar una serie de atributos para trabajar exitosamente en una serie de contextos y bajo diferentes situaciones emergentes. Se puede concebir la competencia profesional o de acción profesional como la integración de cuatro componentes: técnico, metodológico, participativo y personal. Estos componentes abarcan lo siguiente:

- La competencia técnica que se refiere al saber, pues atiende a ciertos conocimientos especializados y relacionados con el ámbito profesional específico.

- La competencia metodológica referida al saber hacer, la cual supone saber aplicar esos conocimientos a situaciones laborales concretas, utilizando procedimientos adecuados a cada tarea y grupos de tareas, solucionando problemas de una manera autónoma y transfiriendo con creatividad de ingenio las experiencias adquiridas a situaciones nuevas e inesperadas.
- La competencia participativa, referida a saber ser, desarrollando actitudes hacia el entendimiento interpersonal, la comunicación operativa y una conducta orientada a la interacción grupal.
- La competencia personal, referida al saber ser, desde una imagen realista de sí mismo, basada en la confianza, en las propias convicciones y potencialidades, en saber asumir responsabilidades personales y laborales, saber tomar decisiones inteligentes y con perspectiva de medir plazos, superar fracasos y errores de manera madura emocionalmente.

En relación con esto apreciamos una visión coincidente en la propuesta de Tejada y Pont (2001), quienes, al referirse al diseño de formación de formadores, aluden a las competencias siguientes:

1. Competencias teóricas o conceptuales que integren el saber de la profesión y el saber hacer cognitivo.
2. Competencias psicopedagógicas y metodológicas que integran el saber y el saber hacer. Esto alcanza desde la planificación hasta la verificación de los aprendizajes, pasando por las estrategias de enseñanza y tutorías, etc.
3. Competencias sociales que integran el saber ser y el saber estar. Esto supone aspectos de organización, administración, gestión, comunicación y animación en la formación.

COMPETENCIAS EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

Según Montana M. F. (2000) se puede consultar otra clasificación de competencias de gran utilidad en el mundo educativo. Esa clasificación abarca lo siguiente:

Competencias	Índole	Manifestación
Comunicativas	Gramática social	Está presente en todas las áreas del currículo.
Del pensamiento	Procesos cognitivos	Comprende el conjunto de procesos del pensamiento utilizados para explicar, interpretar y comprender la realidad.
De cognición	Procesal y estructural (conocimiento)	Abarca los sistemas de procesos y estructura cerebral para desarrollar habilidades y operaciones mentales. Aprender a aprender.
Biofísicas	Fisicocomportamental	Esquema corporal (físico, biológico, emocional). Manejo adecuado del cuerpo.
Axiológicas	Aprendizaje	Aprender a ser en lo ético: relaciones con los demás y lo estético. Sensibilidad frente a las expresiones artísticas. Mis emociones frente a las de otros.
Tecnológicas	Productividad	Aplicable a la ciencia, la técnica y la tecnología. Aprender a hacer. Referentes al modo de ser en el ambiente social, ideológico político y ambiental.
Humanísticas	Sociocomportamental	Aplicables a ciertas disciplinas como la música, las ciencias, los idiomas, los sistemas.
Especializadas	Intelectual	Aplicables a ciertas disciplinas como la música, las ciencias, los idiomas, los sistemas, etc.

COMPETENCIAS SOCIALES

La democracia más joven del mundo tiene como su pilar fundamental un modelo de desarrollo cuyo primer objetivo de la actividad económica es intensificar el bienestar humano, no solo la adquisición de bienes materiales. La persecución de riquezas materiales y no materiales confluye en planes de desarrollo como resultado de su conciencia cultural y social; de ahí que los principales valores de la cultura de ese joven país se resumen en tres: felicidad, igualdad de género y preservación mediomambiental.

Mientras que los países desarrollados, los más endeudados en estos momentos en muchas esferas le cargan la mano a las competencias cognitivas y funcionales como vía para impulsar el desarrollo económico de un país que va surgiendo da un vuelco total y parte de reconocer que la mayoría de los modelos de desarrollo occidental, tomado como patrones, no les aportaban una mejoría emocional y espiritual a sus habitantes, por eso a partir de la década de los 90, sus planes de desarrollo se fundamentan en cuatro pilares básicos: buen gobierno, preservación cultural, conservación del medio ambiente y desarrollo socioeconómico equitativo.

¿Parece un cuento de hadas, verdad? Pues no, estamos hablando de Bután, un país con una filosofía budista que define la felicidad como un bienestar que brota de la unión física y espiritual. Por supuesto, que en Bután no todo es color de rosa, pero basta que esta preocupación esté verdaderamente en la óptica central del modelo de desarrollo de un país para invitarnos a poner el ojo avizor en la necesidad que tiene la humanidad de dar un giro, hacer un viaje a la semilla y dejar de creer que lo cognitivo y lo funcional son el motor de desarrollo; el verdadero motor de desarrollo parte de las actitudes y valores de los hombres, aunado en función del bienestar de todos. Bienestar es estar bien y la competencia del saber estar tiene que tributar a esta cosmovisión del mundo.

Insistimos que en función del bienestar y estar bien con óptica de solidaridad no es meramente el reino de la tecnología que

puede crecer mucho y al final estar en detrimento del bienestar. Si con visos de desarrollo se fabrican chalecos antibalas, surge otro, con visos de desarrollo, que fabrica balas capaces de atravesar chalecos antibalas; si alguien inventa una tecnología digital para violar la privacidad, saber cuánto dinero tiene y adónde va tu hijo, otro inventa cintos dorados para que amarres tu bebé a tu cintura y puedas conversar tranquilamente en el parque ¡qué desarrollo civilizador!

Por eso, el desarrollo no puede seguir proyectando en la dirección cognitiva y funcional, fundamentalmente tecnológica, dejando en esa marcha detrás a quien en definitiva va a sentar las pautas de valor o antivalor de cualquier desarrollo funcional; he ahí nuestro llamado a dar la prioridad que les corresponde a las competencias sociales.

Cuando hablamos de competencias sociales, habilidades sociales, habilidades para la vida, competencias adaptativas, habilidades interpersonales, conducta interpersonal, etc., no estamos hablando exactamente de lo mismo, sino de términos que guardan relaciones de inclusión y de implicación, aunque en la cotidianeidad esos términos se emplean sinónimicamente.

Dada nuestra posición, sí queremos precisar que la aproximación a las competencias sociales requiere operar y accionar con variables que en este caso son las habilidades sociales y las estrategias sociocognitivas, que se movilizan para alcanzar los objetivos que pretendemos, por tal razón muchos autores señalan que las competencias sociales incluyen habilidades sociales y otros factores como los que se expone en la relación siguiente:

- | | |
|-----------------------|---|
| Competencias sociales | -Habilidades sociales. |
| | -El autocontrol. |
| | -La autorregulación emocional. |
| | -El reforzamiento social. |
| | -Habilidades de resolución de problemas, desde la perspectiva de permitir |

al individuo hacer frente con capacidad de ejecutar una conducta de intercambio y/o interactiva, con resultado social favorable.

Las competencias sociales son comportamientos o tipos de pensamiento que llevan a resolver una situación de una manera efectiva, es decir, aceptable para el propio sujeto y para el contexto social en que el está, por esta idea es que Gatti (2005) denomina a las competencias sociales como “vivencias socialmente efectivas”. El hecho de que las competencias sociales sean consideradas como “vivencias socialmente efectivas” ya nos conmina a aseverar que cuando hablamos de competencias sociales no estamos hablando de rasgos de la personalidad, ni de cualidades del sujeto, sino que estamos hablando de un conjunto de capacidades adquiridas y aprendidas.

¿Cómo se adquieren y se aprenden las competencias sociales?

Vamos en primer lugar a clasificarlas para saber de qué estamos hablando. Existen múltiples clasificaciones de competencias sociales, las cuales, por su naturaleza, difieren en distintos medios y culturas, aunque las clasificaciones principales tienden a agruparse en torno a las competencias sociales siguientes:

1. Capacidad para tomar decisiones: ayuda a afrontar de forma crítica, autónoma y responsable las situaciones que se presentan en la vida cotidiana, permitiendo explorar las alternativas disponibles y las diferentes consecuencias de nuestras acciones.
2. Asertividad: Permite reconocer las tácticas persuasivas, defender los derechos a no ser “no asertivo”, o sea, callar para promediar, aunque pensemos diferente.
3. Capacidad de comunicarse en forma efectiva: Tiene que ver con la capacidad de expresarse, tanto verbal como no

verbalmente, en forma apropiada a las situaciones que se presentan.

4. Autoestima: Tiene que ver con el conocimiento de nuestra imagen, su formación y su relevancia para la conducta y para llegar a analizar las metas deseadas.
5. Habilidad para manejar las propias emociones. Ayuda a reconocer las emociones personales, a ser conscientes de cómo las emociones influyen en nuestro comportamiento y a manejarlas de forma apropiada. Las emociones intensas, como la ira o la tristeza, hay que saberlas manejar de forma adecuada para evitar sus efectos negativos.

Resulta importantísimo para el aprendizaje de las competencias sociales el reconocer que **las competencias sociales hacen referencia a habilidades y a estrategias socio-cognitivas con las que el sujeto cuenta en la interacción social**, porque ello orienta, en materia de adquisición y de aprendizaje, cuando estamos en un referente o en otro. En este trabajo vamos a dedicar un espacio al referente de las habilidades sociales y otro espacio al referente de las estrategias socio-cognitivas para luego integrar ambas en un modelo de competencias sociales, capaz de orientar la labor docente en el desarrollo de este tipo de competencias implicadas en el desempeño de alumnos y docentes.

Para continuar con la respuesta a la pregunta relacionada con cómo se adquieren y aprenden las competencias sociales abordaremos ahora, una vez clasificadas y definidas, qué es lo que caracteriza a las habilidades sociales y qué caracteriza a las estrategias sociocognitivas.

LAS HABILIDADES SOCIALES

Las habilidades sociales pueden ser definidas de múltiples formas, pero todas las definiciones tienen como denominador co-

mún el aludir a **las habilidades sociales** como **un conjunto de comportamientos eficaces en las relaciones interpersonales**.

También se definen como un conjunto de hábitos (a nivel de conductas, pero también de pensamientos y emociones), que nos permiten mejorar nuestras relaciones interpersonales, sentirnos bien, obtener lo que queremos, y conseguir que los demás no nos impidan lograr nuestros objetivos.

También podemos definirlas como la capacidad de relacionarnos con los demás en forma tal que consigamos un máximo de beneficios y un mínimo de consecuencias negativas; tanto a corto como a largo plazo.

Muchas de las dificultades que tenemos para establecer relaciones interpersonales o para resolver problemas que requieren de lograr un resultado favorable sobre la base de la interactividad se debe precisamente a que no se han adquirido o aprendido habilidades sociales para enfrentar esa situación

Con todos los riesgos que se corren ante cualquier propuesta clasificatoria, traemos aquí las clasificaciones más consensuadas sobre habilidades sociales necesarias en cada situación. Los mayores consensos aluden a una base, dada por las técnicas básicas de comunicación eficaz y luego, con esas bases, ir incorporando las conductas socialmente deseables, que son las habilidades sociales.

El autor **Ángel Antonio Marcuello García** en su trabajo titulado “Las competencias sociales. Concepto y técnicas para su desarrollo” (2008) retoma una propuesta por grupo de habilidades sociales. Esa propuesta la percibimos con un valor de instrumentación gradual, que bien podría resultar muy útil a los docentes que hubieran diagnosticado un déficit de competencias sociales en sus alumnos, específicamente en lo referido a las habilidades sociales. La propuesta abarca los referentes siguientes:

- a) Comunicación.
- b) Habilidades sociales avanzadas.
- c) Habilidades con los sentimientos.

- d) Habilidades alternativas a la agresión.
- e) Habilidades para hacer frente al estrés.
- f) Habilidades de planificación.

La propuesta por grupos expuesta por Marcuello puede verse reflejada en la representación siguiente:

Grupo I	Grupo II	Grupo III	Grupo IV	Grupo V	Grupo VI
Primeras habilidades sociales	Habilidades sociales avanzadas	Habilidades relacionadas con los sentimientos	Habilidades alternativas a la agresión.	Habilidades para hacer frente al estrés	Habilidades de planificación
<p>Escuchar, iniciar, mantener y culminar una conversación.</p> <p>Formular preguntas.</p> <p>Dar las gracias.</p> <p>Presentarse.</p> <p>Presentar a otras personas.</p> <p>Hacer un cumplido.</p>	<p>-Pedir ayuda.</p> <p>-Participar.</p> <p>-Dar instrucciones</p> <p>-Seguir instrucciones.</p> <p>-Disculparse.</p> <p>-Convencer a los demás.</p>	<p>Conocer los propios sentimientos.</p> <p>Expresar sentimientos.</p> <p>Comprender los sentimientos de los demás.</p> <p>Enfrentarse con el enfado del otro.</p> <p>Expresar afecto.</p> <p>Resolver el miedo.</p> <p>Autorecompensarse.</p>	<p>Pedir permiso.</p> <p>Compartir algo.</p> <p>Ayudar a los demás.</p> <p>Negociar.</p> <p>Emplear el autocontrol.</p> <p>Defender los derechos propios.</p> <p>Responder bromas.</p> <p>Evitar los problemas con los demás.</p>	<p>Formular una queja.</p> <p>Responder a una queja.</p> <p>Mostrar deportividad después del juego.</p> <p>Resolver vergüenza.</p> <p>Arreglarselas cuando le dejan de lado.</p> <p>Defender a un amigo.</p> <p>Responder a la persuasión.</p> <p>Responder al fracaso.</p> <p>Enfrentarse a los mensajes contradictorios.</p> <p>Responder a una acusación.</p> <p>Prepararse para una conversación difícil.</p> <p>Hacer frente a las presiones de grupo.</p>	<p>Tomar iniciativas.</p> <p>Discernir sobre las causas de un problema.</p> <p>Establecer un objetivo.</p> <p>Recoger información.</p> <p>Resolver los problemas según su importancia.</p> <p>Tomar una decisión.</p> <p>Concentrarse en una tarea.</p>

Las habilidades sociales expuestas, o sea, las manifestaciones de la conducta socialmente habilidosa que hemos descrito, pueden ser analizadas a partir de dos basamentos: a) Su contenido: ¿Qué es lo que expresan? Ya sea sentimientos, deseos, preferencias, quejas... y b) qué es lo que se consigue gracias a esa conducta socialmente habilidosa. Ambas esferas pueden ser trabajadas con una estrategia medio-fines, la cual puede ser útil para acciones de autoreconocimiento y autodiagnóstico con vista a trazar acciones de mejora en función de lograr mayor efectividad interpersonal desde la puesta en acción de habilidades sociales.

Si analizamos detenidamente el cuadro anterior apreciaremos que hay habilidades sociales que podrían ser evaluadas en un desempeño in situ, sin embargo, hay otras que requieren de registros periódicos de información y de seguimiento de conductas en el sujeto.

Por ejemplo, el desempeño comunicativo tiene habilidades que son patentes en el desempeño observado, pero tiene otras que no pueden determinarse por lo que el alumno evidencie en un momento puntual de actuación. Algo diferente ocurre con las habilidades sociales avanzadas relacionadas con seguir instrucciones y convencer a los demás, esas sí pueden contrastarse en la actuación en un momento puntual, máxime si preparamos bien a los alumnos para “aprender a convencer”, lo que demandaría de él tener muy claro el propósito de sus argumentos, tener bien precisada cuál es su idea clave y cuáles serían las ideas que sustentan o respaldan por la coherencia entre ambas y por la sensatez de los respaldos; por último, atender al valor persuasivo de las ideas que sustentan la idea clave. Con estas miras, tenemos que: definición de propósitos, sensatez de las ideas de respaldo, y coherencia entre las ideas, son tres criterios esenciales para guiar a los sujetos a ser convincentes.

Ahora bien, evaluar si la persona tiene habilidades sociales participativas, si da instrucciones, si es capaz de pedir ayuda etc. requeriría también de acciones de seguimiento y no de apreciaciones puntuales.

Las habilidades sociales relacionadas con los sentimientos, requieren, tal vez como ninguna otra, de acciones colegiadas entre los docentes, de seguimiento continuo y por sobre todo, de acciones conjuntas para fortalecer la positividad en esa esfera. Lo mismo ocurre con las habilidades alternativas a la agresión, aunque evidentemente en estos casos el ayudar, compartir, autocontrolarse y negociar, son habilidades que pueden formar parte de lo que se evalúa basado en un desempeño concreto, máxime cuando tal desempeño está en función de casos o situaciones simuladas.

No por casualidad, las habilidades sociales referidas a hacer frente al estrés ocupan los mayores espacios dentro de la tabla presentada, tal amplitud espacial también tiene que ver con las realidades de nuestros tiempos sometidos a fuertes dosis de estrés, por ello estas habilidades sociales requieren de un tratamiento muy especial por parte de todo el colectivo profesional y de niveles de ayuda bien fundamentados por parte de la asesoría y la tutoría individual, con énfasis en el desarrollo de habilidades sociales para enfrentar el fracaso.

Las habilidades sociales de planificación son abordadas en determinados ámbitos como una competencia genérica, lo que se justifica si tenemos en cuenta que tiene un compromiso directo con los desempeños efectivos que se demandan como indicador de calidad educativa.

LAS ESTRATEGIAS SOCIOCOGNITIVAS EN LAS COMPETENCIAS SOCIALES

Cuando hablamos de estrategias sociocognitivas estamos imbricando las habilidades cognitivas con los comportamientos socialmente efectivos, lo que constituye una tarea difícil, pero no imposible, y esto puede constatarse en las intenciones de modelación que han hecho varios autores, dentro de los cuales citamos el modelo de John Raven (traducido por Ma Elvira Rodríguez Luna

en la revista Enunciación), cuya esencia ya expusimos con antelación, modelo en el cual se ofrecen pistas para orientar la labor encaminada a la puesta en acción de estrategias sociocognitivas.

Las estrategias son el conjunto de actividades, técnicas y medios que se planifican de acuerdo con las necesidades de la población a la cual van dirigidas, los objetivos que persiguen y la naturaleza de las áreas, todo esto con la finalidad de hacer más efectivo el proceso en que ellas se involucran. Las estrategias son consideradas también como una *guía de las acciones que hay que seguir. Por tanto, son siempre conscientes e intencionales, dirigidas a un objetivo relacionado concreto, en este caso las estrategias sociocognitivas dentro de un marcaje social.*

El acercamiento a las competencias cognitivas no debe hacerse desligado de un acercamiento a las competencias sociales, por eso se habla de “sociocognitivas”.

Cuando hablamos de estrategias sociocognitivas nos estamos refiriéndonos a aquellas que se dan dentro de un marcaje social. Se produce un marcaje social, según Doise W, (1991) cuando se da una relación entre las regulaciones sociales que intervienen en una situación y las operaciones cognitivas sobre las características de los objetos pertinentes en esa situación (Doise, 1991).

Por regulaciones sociales se entiende aquí un conjunto de normas que rigen las relaciones entre los individuos en determinado grupo social y por operaciones cognitivas las cuales incluyen:

- 1) Cognición, que significa descubrimiento y redescubrimiento, o reconocimiento.
- 2) Memoria significa retención de lo que se conoce.
- 3) Pensamiento divergente, que es el conjunto de operaciones de pensamiento en diferentes direcciones, algunas veces explorando, investigando, indagando, otras veces buscando variedad.

- 4) Pensamiento convergente, que es el reconocimiento de que la información lleva a una sola respuesta correcta o a una respuesta convencionalmente considerada como mejor.
- 5) Evaluación que es el alcance de la toma de decisión en relación con lo cierto o lo errado más o mejor razonable, deseable o adecuado de lo que se sabe o se recuerda (Gatti B. A., 2005) del análisis de esas operaciones cognitivas los docentes pueden derivar criterios para evaluar las competencias cognitivas.

A la hora de explicar la conducta y situación de las personas, se observa en los habitantes de las sociedades occidentales una serie de procesos cognitivos que reflejan una tendencia a centrarse en rasgos internos del sujeto (de personalidad e inteligencia) obviando factores contextuales que podrían ser relevantes para la comprensión de las conductas y situaciones que rodean a las personas.

Estos mismos sesgos pueden darse también cuando desarrollamos acciones para formar alumnos competentes, lo que tendría serias implicaciones para la definición y solución de problemas en entornos concretos, pues enfrentar esos problemas con apropiación y adecuación no se requiere solamente de la competencia cognitiva, con su consecuente almacenamiento de conocimientos en la memoria sino que requiere, por sobre todo, de una actividad de construcción de significados, los cuales siempre van a estar marcados por las representaciones sociales del sujeto.

El docente debe tener en cuenta a la hora de diseñar actividades de aprendizaje y por sobre todo, de evaluarlas, que las competencias y habilidades cognitivas nos permiten ir viendo los avances de las percepciones que se tienen de un mismo objeto; percepciones que se erigen en base de la orientación cognitiva, desde la cual se ponen en acción las habilidades de pensamiento en el procesamiento de la información teniendo presente que tal proce-

samiento no se da en el vacío sino sobre la base de dos cuestiones fundamentales:

1º: Los individuos adoptan estrategias cualitativamente diferentes ante un mismo problema y cambian de estrategias en función de desarrollar la tarea o situación, adaptándola a medida que van aprendiendo a manejar el problema (Haertel y Wiley, 1993).

Por eso, en la etapa de desarrollo de una secuencia didáctica se favorece la adaptación, internalización o personalización del aprendizaje, junto a las competencias sociales, guiados por el planteamiento que señala la necesidad de “reconocer que cada individualidad puede presentar estrategias combinatorias diferentes y encontrar soluciones distintas a los mismos problemas” (1994).

2º: Sabemos que el comportamiento de las personas está determinado con mucha más fuerza por las motivaciones que por las habilidades: las motivaciones ponen las habilidades en acción y llevan a la construcción de habilidades; además, las motivaciones están determinadas en esencia por los valores, las percepciones y las comprensiones sociales y políticas que se construyen en las relaciones sociales, las relaciones escolares, por las creencias que cada ciudadano desarrolla sobre su papel y el de los otros en la sociedad y en las organizaciones. (Gatti, 128). Señala Gatti que carece de sentido intentar acercarse a las habilidades cognitivas y a las competencias sociales independientemente de las valoraciones idiosincrásicas las representaciones, las percepciones y las expectativas de las personas: Así, la evaluación de prioridades y valores debe ser un componente central y no periférico en el análisis de estas competencias y de cualquier esfuerzo de apoyo a acciones educativas de desarrollo de las persona y de gerencia de cualquier naturaleza.

A continuación, y como guía referencial para un análisis de estrategias sociocognitivas dentro de las competencias sociales, presentaremos un cuadro de relación entre:

- 1) Requisitos para los comportamientos sociales efectivos.
- 2) Concepciones implicadas en las competencias sociales.
- 3) Áreas del ámbito educacional para la estimulación de las competencias sociales.
- 4) Factores de los cuales depende la naturaleza de las competencias sociales.

Requisitos para los comportamientos sociales efectivos	Concepciones implicadas en las competencias sociales.	Áreas de estimulación en el ámbito educativo.	Factores para determinar naturaleza de las competencias sociales.
Nuevas comprensiones sobre la naturaleza de la sociedad en que vivimos, de las organizaciones que la componen y de los papeles de los individuos dentro de ellas. Posesión de tendencia continuada para analizar el trabajo de estas instituciones y su propio papel en ellas. Deseos de realizar este papel con eficiencia.	Simbologías cargadas de sentido construido en las relaciones sociales en un contexto determinado. Participación. Democracia. Igualdad. Equidad. Liderazgo. Dinero y salud.	Persona/valores: cualidades como iniciativa, liderazgo, tendencia a observación sobre sus implicaciones de nuestros comportamientos, concepciones en torno a la mejora, comprensión globalizadora del sistema. Percepciones y expectativas relacionadas con la forma en que la sociedad funciona y su propio papel en esa estructura. Autoimagen, comprensión del clima social y sus relaciones con la innovación, la responsabilidad, comprensiones personales de términos que significan relaciones dentro de la organización y la comunidad: liderazgo, toma de decisiones, democracia, igualdad responsabilidad y delegación.	Motivación y habilidades para comprometerse en actividades de alto nivel como tomar iniciativas, ejercer responsabilidades, analizar formas de operar de las organizaciones e instituciones sociales. Deseo de comprometerse en actividades valiosas, como intentar influir en las personas, las comunidades, las organizaciones o la dirección de aspectos sociales en la propia sociedad en que se mueve. Deseo y habilidad para contribuir a la creación de un clima de soporte y enfrentamiento con otros que están buscando innovar o encontrar los mejores medios para hacer las cosas.

Los cuatro elementos relacionados en el cuadro anterior pueden servir de referente para diseñar y evaluar estrategias sociocognitivas teniendo siempre presente que los parámetros para comprender y evaluar las competencias sociales no puede limitarse a interpretar datos en relación con parámetros abstractos de lo que es una competencia social sino que tanto el conocimiento como la evaluación de estas competencias solo tienen sentido si las acciones se involucran en una comprensión del contexto de construcción de las competencias y de las alternativas para propiciar y construir los cambios.

Las consideraciones hasta aquí emitidas ayudan a situar las posibilidades de acceso a las llamadas competencias sociales o vivencias socialmente efectivas en determinado universo, desde varios modelos; aquí presentamos la propuesta de John Raven, quien señala las direcciones siguientes:

- Fundamentación.
- Determinación de la naturaleza de las competencias sociales.
- Determinación de cómo se van a evaluar.
- Análisis contextual: valores de las personas y compromiso de estas con los objetivos y solo entonces aproximarse a sus competencias para accionar y operar con las variadas habilidades que movilizan y construyen para alcanzar los objetivos que valoran.
- Aplicación de un modelo de doble entrada: una de ellas dedicada a analizar los estilos valorizados de comportamiento o características de eficacia, y la otra entrada dedicada a componentes de comportamiento efectivo.

Las características de eficacia se dirigen en las direcciones siguientes: 1) cognitivas (pensar sobre lo que debe alcanzarse, anticiparse a obstáculos monitorear efectos, manejar conflictos, acreditar actuación con autoimagen etc.), 2) afectivas (dirigir las

emociones para la tarea, seleccionar tareas placenteras, anticipar alegrías o fracasos), 3) conativas (redoblar el esfuerzo para reducir riesgos implicados en la actividad, conseguir los recursos necesarios para la acción, obtener la cooperación de los demás, persistir ante las dificultades, etc.).

Por su parte, los componentes del estilo de comportamiento incluyen: el hacer cosas que nunca se habían hecho, hacer las cosas de modo más eficaz, dar soporte y crear condiciones en el ambiente para las personas implicadas en la realización, garantizar que los grupos trabajen juntos para la superación de conflictos, establecer cálida convivencia con otros, garantizar que se compartan conocimientos para que se tomen buenas decisiones, articular las energías del grupo, asegurar efectiva consideración frente a las demandas de los demás, etc.

Las direcciones de este modelo pueden servir de referente para una labor encaminada a desarrollar y evaluar estrategias sociocognitivas dentro de las competencias sociales, la cuales, como puede apreciarse, abarcan el saber, el saber hacer, el saber ser y el saber estar y convivir.

Sobre estos saberes asociados al concepto de competencia conviene señalar los rasgos que dentro de cada saber pueden orientar al maestro hacia la búsqueda de las interrelaciones que exige la competencias Esos rasgos se pueden apreciar en las representaciones siguientes:

La competencia de conocimientos especializados (SABER)

Sería el poseer ciertos conocimientos especializados y relacionados con un ámbito específico y que permitan al sujeto dominar los contenidos y las tareas propias de su actividad y funciones en determinado contexto.



La competencia metodológica (SABER HACER)



- Supone saber aplicar esos conocimientos a las situaciones concretas, y utilizando procedimientos adecuados a cada tarea o grupo de tareas, *solucionando problemas de una manera autónoma y transfiriendo con creatividad e ingenio las experiencias previamente adquiridas a situaciones nuevas e inesperadas.*

La competencia personal (SABER SER)



El poseer una imagen realista de sí mismo, basada en la confianza en las propias convicciones y potencialidades, en saber asumir responsabilidades personales y saber tomar decisiones inteligentes y con prospectiva a medio plazo y superar fracasos y errores de una manera madura emocionalmente.

La competencia participativa (SABER ESTAR)



- Consistiría en grandes líneas a la toma de decisiones éticas, los aspectos ciudadanos y cívicos, razonamiento moral y en estar atento a los cambios y demandas del entorno, la perspectiva ciudadana, la evolución tecnológica y la visión sustentable, desarrollando actitudes de predisposición activa al entendimiento interpersonal, sabiéndose comunicar cooperativamente con los otros compañeros de profesión y demostrando una conducta orientada hacia la interacción grupal.

En conclusión la competencia, para su tratamiento metodológico, engloba a su vez cuatro tipos de competencia expuestas por María Luisa Rodríguez (2006) a saber:

LA COMPETENCIA EDUCATIVA

- **La competencia de conocimientos
(SABER)**
- **La competencia metodológica
(SABER HACER)**
- **La competencia participativa
(SABER ESTAR)**
- **La competencia personal
(SABER SER)**

CAPÍTULO 3

A CERRAR BRECHAS DENTRO DE UNA PEDAGOGÍA DE LAS COMPETENCIAS.

La distancia entre la realidad presente y la realidad a la cual se aspira produce brechas o problemas urgidos de análisis y de propuestas de solución. En materia del Marco Metodológico donde se materializan las competencias se dan múltiples brechas relacionadas con el aprendizaje en su conjunto y brechas relacionadas con el desempeño en particular, pero la mayoría de las brechas que hay que cerrar giran en torno a que los maestros frecuentemente ven el aprendizaje como un resultado en términos de un estado de conocimiento que alcanzan los alumnos como individuos aislados, pero se pretende que vean el aprendizaje como un resultado en términos de competencias, lo que implica un “proceso de construcción” que se alcanza dentro de una situación social integradora.

El desafío metodológico para cerrar brechas consiste, en gran medida, en establecer la bondad y utilidad de los métodos, procedimientos, estrategias e instrumentos o herramientas inherentes a la Formación Basada en Competencias, por sobre todo si estas últimas, es decir, las herramientas, se colocan al servicio de una perspectiva interdisciplinaria para abordar la noción de competencias a través del marco contextual, conceptual y metodológico; marcos que entretejen un enfoque sistémico.

El enfoque sistémico es la aplicación de la teoría general de los sistemas en cualquier disciplina. En un sentido amplio, la teoría general de los sistemas se presenta como una forma sistemática y

científica de aproximación y representación de la realidad y al mismo tiempo, como una orientación hacia una práctica estimulante para formas de trabajo interdisciplinarias.

En tanto paradigma científico, la teoría general de los sistemas se caracteriza por su perspectiva holística e integradora, en donde lo importante son las relaciones y los conjuntos que a partir de ellas emergen. Por ello consideramos un verdadero sistema a las interrelaciones que se conforman dentro del marco metodológico de las competencias, pues el proceso curricular, con sus tres etapas, se convierte en el insumo requerido para lo que sucederá en el aula con las metas de aprendizaje y de desempeño, lo que luego tendrá su salida en determinados resultados, como coronación de un proceso, todo lo que será constatado a través de la evaluación.

La presente propuesta metodológica, parte esencial del sistema, tiene un carácter comprobatorio y propositivo. Comprobatorio en cuanto está siendo sometida a verificación a través de una investigación que venimos desarrollando con maestros de la Educación Básica, Media Superior y Superior; el carácter propositivo está en el hecho de entregar, herramientas metodológicas, así como recomendaciones operativas y de diseño, tendientes a perfeccionar las Reformas Educativas, que tengan como eje articulador la formación de competencias en los alumnos.

El marco metodológico, es el que permite transformar la realidad. Uno de los grandes problemas que hemos tenido con las propuestas de cambio ha estado dado en el hecho de que acentúan el interés en el marco contextual y el conceptual, con respuestas al “por qué, para qué y qué”, pero no arriban a un nivel propositivo que dé respuesta a los “cómo”.

He ahí que nuestra respuesta al cómo abarque los tres procesos fundamentales que permiten las transformaciones educativas desde el escenario pedagógico-didáctico. Esos tres procesos son:

- El proceso curricular.
- El proceso de las metodologías didácticas.

- El proceso de evaluación.

Dicho con otras palabras; si no cambiamos los planes y programas, no preparamos a los maestros para una nueva forma de planear y desarrollar sus clases y no cambiamos la evaluación, no se podría cumplir las aspiraciones de la Reforma Educativa, pues si se enfatiza en la gestión educativa, la institucional, la gestión escolar, pero no se enfatiza en la gestión pedagógica, centrada en los tres procesos citados, pasaría lo que en otras oportunidades: un divorcio entre lo que se declara y lo que se ejecuta en el nivel de aula, que es donde se concreta el cambio.

A continuación emitiremos consideraciones metodológicas sobre cada uno de esos procesos.

EL PROCESO CURRICULAR

El proceso curricular por competencia abarca a su vez tres etapas y niveles, los cuales representados gráficamente en una red conceptual quedarían conformados de la forma siguiente:

Tres Etapas y Tres Niveles del Proceso Curricular		
ETAPA	NIVEL	MODO DE ACTUACIÓN
• Diseño Curricular	•OFICIAL	•Plan de Estudio
• Desarrollo curricular	•ACADÉMICO	•Programas Académicos
• Gestión Curricular	•PRÁCTICO	•Programación general y Planeación Didáctica

A continuación emitiremos breves consideraciones sobre cada una de las etapas, comenzando por supuesto por la etapa de diseño, donde se determina el perfil de egreso. El objetivo de abordar esa etapa, que no forma parte de lo que hacen los maestros, sino del nivel oficial, es poder establecer la interrelación entre las etapas siguientes, fundamentalmente, para arribar a juicios sobre qué deben tomar del nivel 1 los que hacen los programas en el nivel 2 y qué deben tomar los maestros en el nivel 3 de las propuestas que le hacen los que elaboraron el programa de estudio.

PRIMERA ETAPA

EL DISEÑO CURRICULAR: LA ELABORACIÓN DEL PLAN DE ESTUDIO.

La elaboración del plan de estudio no la realizan todos los docentes en general, sino que ese plan es elaborado por una selección de actores (expertos, sociólogos, psicólogos, directivos, docentes con experiencia no sólo en contenidos disciplinares, sino en procesos formativos en su conjunto).

El proceso de elaboración del plan de estudio supone la adopción de una serie de decisiones básicas sobre la naturaleza y contenidos del proyecto formativo que se pretende poner en marcha. Al respecto, Miguel Angel Zabalza (2003) propone cuatro aspectos o componentes sobre los cuales es preciso concretar una posición institucional, por eso este nivel del currículum se le denomina nivel oficial.

Esos cuatro aspectos a los que debe atenderse al elaborar el plan de estudio son:

- Definición del perfil.
- Selección de contenidos formativos.
- Marco organizativo del plan de estudio.
- Condiciones pragmáticas para el desarrollo del Plan de Estudio.

Por interés de este texto, centrado en cómo los maestros pueden concretar la gestión pedagógica en el nivel de aula, no voy a detenerme en lo concerniente a todos los aspectos del plan de estudio; sólo voy a emitir consideraciones sobre la definición del perfil, por el valor de referente que tiene para todo lo que explicaré en torno a la concreción de las competencias en el nivel de aula.

LA DEFINICIÓN DEL PERFIL.

El perfil funciona como referente y guía de todo el resto del proceso curricular; de ahí la importancia de un análisis detenido en la elaboración del mismo para que no se convierta en un listado de rasgos, características o saberes, que se yuxtaponen a veces de manera incoherente.

En el enfoque de competencias, el perfil debe abarcar las competencias genéricas o competencias para la vida y las competencias específicas, así como los contenidos formativos fundamentales.

LAS COMPETENCIAS GENÉRICAS O COMPETENCIAS PARA LA VIDA: HACIA UN PERFIL CIUDADANO.

El perfil ciudadano supone un “estar en la sociedad” de una forma proactiva y comprometida con la mejora de la misma y el desarrollo personal propio y de los demás (Yániz y Villardón, 2006). Este perfil de egreso, por tanto, es un referente fundamental de la formación de todos los niveles educativos.

“El ciudadano es la persona que vive en una sociedad abierta y democrática. Acepta los valores, los principios, la dignidad de todos y los derechos humanos, y participa de la vida política y social. Rechaza el odio y la dialéctica amigo-enemigo y se relaciona con los demás desde la amistad cívica.

La ciudadanía, cuyo perfil he esbozado en líneas anteriores, no es un status, es una dinámica que aún está a medio camino de alcanzar sus objetivos.

Pero la dinámica, a medio y largo plazo nos debe llevar a otros escenarios que pueden ser los definitivos, por eso, la llamada globalización no puede tener sólo dimensiones económicas, comerciales, técnicas y de comunicación. Debe tener también dimensiones humanas, sociales y políticas. De ahí un enfoque integral en la escuela que permita concretar lo que hasta ahora muchos perciben como una utopía. (Peces G- Barba Matínez, 2009).

SOBRE LA FORMACIÓN PERSONAL Y SOCIOCULTURAL BÁSICA QUE SE CONSIDERA RECOMENDABLE.

Ya en el tapete de la discusión no está el hecho de si en la Educación se abordan o no problemas relacionados con los valores y las actitudes de las personas, ni si se incluyen contenidos formativos, esa, reitero, no es la discusión, ahora el problema es que todos incluyen estos aspectos, pero más bien parece un requerimiento formal que un propósito insertado en la médula del accionar de todos los implicados en el cambio en la Educación.

De ahí que los contenidos formativos favorecedores del desarrollo de las competencias genéricas muchas veces aparecen a nivel de declaración, pero a nivel de ejecución y desarrollo faltan incluso las acciones capacitadoras y de innovación didáctica, encaminadas a concretar cómo se trabajan estos contenidos formativos para lograr estas competencias genéricas, las cuales, requieren de modos de actuación didáctica diferentes a los que se siguen para la formación de competencias disciplinares y profesionales, tal diferencia viene dada desde su propia concepción, pues las competencias disciplinares están centradas en el desarrollo individual del sujeto para que intervenga de manera efectiva en el contexto sociocultural en que se desenvuelve; de ahí que se insista en el

compromiso de las competencias genéricas con el desarrollo del capital humano.

Por eso, el tratamiento de estas competencias exige de información diagnóstica en el terreno de los atributos personales y de cómo esos atributos personales tienen repercusión en los diferentes contextos que permiten al ser humano desarrollarse a lo largo de la vida. Ahora bien, esa información diagnóstica tiene que derivar en información que se use para lograr transformaciones y que se evalúe para que no nos quedemos a nivel de declaración.

LAS COMPETENCIAS ESPECÍFICAS DEL PERFIL: HACIA UNA VISIÓN ESPECIALIZADA.

Las competencias específicas se proyectan hacia el campo de las actividades curriculares destinadas a procurar los conocimientos, destrezas y actitudes vinculados específicamente con la preparación disciplinar, profesional o académica avanzada, indispensables para actuar en la solución de problemas propios de un determinado sector del conocimiento y de las técnicas involucradas en el quehacer de un área de intervención concreta.

Los elementos útiles a la visión especializada no responden necesariamente a las demandas de la mayoría de la población, pero la sociedad requiere de personas con competencias específicas para satisfacer las exigencias de un conocimiento creciente que se inserta en un mundo cada vez más competitivo, donde las bases teóricas de algunas disciplinas se están haciendo cada vez más difíciles de captar y muchos conceptos considerados adecuados en torno a un tema dado pueden estar expandiéndose, razones más que suficientes para que consideremos que más que ofrecer información sobre cambios especializados, la sociedad moderna exige que desarrollemos en la gente competencias específicas, unida a las genéricas, en un binomio capaz de favorecer que el individuo continúe accediendo por su cuenta a este conocimiento creciente.

Las competencias específicas, a diferencia de las genéricas, sí se enuncian desde su compromiso con un contenido específico dentro de una materia, un módulo, una asignatura, una disciplina etc., por eso las competencias específicas se enuncian en la fórmula Verbo + objeto + condición y ese objeto apunta hacia contenidos específicos que se abordan en las acciones encaminadas a desarrollar la competencia; por ejemplo: interpretar + las relaciones estructurales en los ecosistemas + a partir del análisis de casos o diseñar + secuencias didácticas por competencias + sobre la base de situaciones reales de la práctica educativa.

Se impone pues una revisión de la forma en que tradicionalmente abordamos lo específico en la labor del aula, pues la tendencia es incurrir en una mala docencia, caracterizada por centrarse en tratar de “hacer que los alumnos se traguen la cantidad de contenidos específicos que se desglosan en los programas, lo que acentúa una mala supervisión, dedicada a buscar “que se cubra un abultado temario”, en lugar de supervisar y ayudar al maestro a integrar los contenidos específicos objeto de aprendizaje tomando como referente los resultados de aprendizaje esperados los cuales, si están bien definidos, no serán un rosario de contenidos específicos, sino que estarán en función del desarrollo de determinadas capacidades complejas, las cuales requieren de que esos contenidos estén integrados y derivados de la determinación de las tareas principales en que se divide la unidad de aprendizaje.

Este modo de proceder para organizar los contenidos que demandan las competencias específicas es lo que puede ayudar a contrarrestar las estructuras anquilosadas con que se han trabajado los contenidos disciplinares con visión acumulativa siguiendo la inercia de un poderoso conservadurismo.

SOBRE LAS SALIDAS.

Cuando hablamos de salida asociamos salida al modelo de output no al de input, pues el de input tiende a que se incluya todo lo que se necesita de entrada, pero muchas veces en una relación débil con lo que se necesita de salida.

Lo que se requiere de salida implica que se analice el entorno y el papel que en ese entorno desempeñan las competencias genéricas y específicas. Ello requiere amplias consultas y aplicación de diagnóstico de necesidades, que permitan a su vez determinar cuáles son los desempeños globales o resultados de aprendizaje esperados, pues esos desempeños globales permitirán inferir la conformación de acciones formativas, desde una visión global y no desde la visión y organización disciplinar vertical, la cual, asumida como forma fundamental de organización del currículo, resulta inviable y no pertinente ante la revolución de un conocimiento creciente.

LOS CONTENIDOS FORMATIVOS EN EL PLAN DE ESTUDIO.

Los contenidos formativos deben abarcar lo siguiente:

- Contenidos culturales generales: son los que proveen la formación básica y de desarrollo personal.
- Contenidos formativos generales: son los que no están insertados necesariamente dentro de una disciplina o asignatura específica, sino que conforman la formación general que favorece el desarrollo de competencias personales, desarrollo de valores y actitudes, cuestiones de conocimiento vinculadas a la profesión y experiencia práctica, cuando se está en un nivel que aborda las competencias profesionales, etc.
- Contenidos formativos disciplinares: tienen carácter ge-

neral o básico, por ello se plantea que están encaminados a la formación de competencias disciplinares básicas o las llamadas competencias académicas, ya que ese es fundamentalmente su ámbito

EL MARCO ORGANIZATIVO DEL PLAN DE ESTUDIOS: UN PUNTO DE APOYO PARA LOS DISEÑADORES DE PROGRAMAS FORMATIVOS.

El marco organizativo debe atender a los aspectos siguientes:

- Estructura del plan de estudio.
- Duración de las disciplinas.
- Distribución general de materias y experiencias en los cursos.

Estos aspectos deben estar regidos por la idea del currículum como un itinerario formativo y no como la yuxtaposición de materias, con ausencia de secuencias y continuidad.

Resulta importante que se ofrezcan desde aquí las orientaciones requeridas para que la etapa de desarrollo curricular funcione adecuadamente, al distribuir materias y experiencias en los cursos formativos que se elaborarán.

En conclusión este marco organizativo debe permitir apreciar la malla curricular o plan de estudio en el cual se indican las materias que van a permitir abordar las competencias descritas en el perfil.

SEGUNDA ETAPA

EL DESARROLLO CURRICULAR O ELABORACIÓN DE PROGRAMAS FORMATIVOS O PROGRAMAS DE ESTUDIO: HACIA UNA PLANEACIÓN DIDÁCTICA GENERAL.

La etapa de desarrollo curricular tiene como objetivo la determinación de los contenidos y la elaboración del programa académico curricular con la visión global de sus unidades de aprendizaje o bloques de estudio. Hasta ahora la elaboración de programas de estudio ha estado centrada en el contenido, sin embargo necesitamos programas de estudio que permitan pasar de una lógica del contenido hacia una lógica de la acción.

¿Cómo se elabora un programa académico que en lugar de estar centrado en el contenido esté centrado en la acción?

Ya en la elaboración del plan de estudio se realizó la determinación de las competencias genéricas y específicas, así como las horas dedicadas a la materia y la relación que guarda esta con otras materias del plan de estudio, con este referente el diseñador del programa o módulo formativo debe cumplir ahora la ardua tarea de determinar qué contenidos se requieren para enfrentar esas competencias, las cuales a su vez, se determinaron a partir de haber atendido a un análisis del contexto; análisis que debió haber permitido determinar qué capacidades adecuadas, comprometidas con los distintos tipos de saberes, se deben desarrollar en el lugar correcto y en el momento oportuno.

Esta visión es la que propiciará que la elaboración de los programas permita determinar bien cuáles son los problemas o brechas fundamentales de aprendizaje, los cuales requieren de determinados conocimientos, habilidades, procederes, actitudes y destrezas para que puedan ser enfrentados de manera efectiva.

Nótese la diferencia entre concebir el programa partiendo

de buscar un rosario de contenidos, a concebir el programa partiendo de un análisis de los problemas o brechas de aprendizaje en las cuales se requiere de determinados conocimientos, habilidades, destrezas actitudes, informaciones, etc.

Esta relación entre los problemas o brechas determinadas y los contenidos formativos que pueden responder a esos problemas nos da la necesaria relación entre objetivo (expresado en términos de competencias) y contenido. Es a partir de estos dos componentes: objetivo y contenido, que se impone buscar los métodos y actividades de aprendizaje con los cuales vamos a sugerir que se arribe al logro de esos objetivos, utilizando los contenidos y los métodos como un medio o vía, que requieren a su vez de que nos apoyemos en determinados recursos (medios de enseñanza), para luego, sobre la base de la evaluación procesual, poder evaluar los resultados obtenidos.

Si hacemos un desglose de los componentes descritos apreciaremos que estamos frente a los cinco componentes de la didáctica; componentes con los cuales hemos trabajado todos los maestros siempre, aunque con caracteres diferenciales en cada uno de los momentos educativos en los cuales han ido variando los modelos pedagógicos.

Estos cinco componentes han de estar en la elaboración de todo programa académico o módulo formativo. Son componentes que responden a preguntas metodológicas que guían tanto la planeación didáctica general (elaboración de programas de estudio) como la planeación didáctica específica (la elaboración de los planes de clases). Apreciamos la relación entre los componentes y las preguntas que sirven de guía metodológica:

Componentes de la Didáctica:

Objetivo.....¿Para qué?
Contenidos.....¿Qué?
Métodos y actividades.....¿Cómo?
Medios y recursos.....¿Con qué?

Evaluación.....¿Por qué?

En una oportunidad hicimos una encuesta entre maestros para determinar el orden que daban a estos componentes en su práctica del aula y la respuesta fue la siguiente:

Comportamiento de los componentes didácticos en la práctica convencional del docente.

¿...?OBJETIVOS

1°. Contenidos

2°. Métodos y actividades

3°. Medios y recursos.

4°. Evaluación

Esta tendencia de no tener presente el para qué repercute en que a la hora de evaluar, dando respuesta al por qué o la razón de ser de lo que estamos enseñando, los maestros evaluemos lo que se nos ocurra, lo que trae como consecuencia que el futuro de los alumnos dependa del maestro que le toque, con lo que se olvida el carácter sociológico de cualquier propuesta curricular.

Sobre esto volveremos en el nivel siguiente, o sea, el nivel de gestión curricular, pero ahora continuaré con el nivel de desarrollo curricular en el cual se elaboran los programas de estudio atendiendo a los cinco componentes citados.

Los diseñadores de programas emplean nombres diferentes para referirse a esos componentes, pero los maestros deben tener claro a qué componente se refiere el término que se emplee, pues muchas veces lo que se establece con los nombres es un campo semántico, es decir, un conjunto de palabras o elementos significantes con significados relacionados, debido a que comparten un núcleo de significación o rasgo semántico común y se diferencian por otra serie de rasgos semánticos distinguidores.

Por ejemplo, en relación con los cinco componentes los diseñadores de programas asocian términos como los siguientes:

1- Objetivo
Propósitos Competencias Enfoques (rumbo-orientación) Meta
2- Contenidos
Ámbitos Ejes temáticos Temas Bloques
3- Métodos/actividades
Actividades Orientaciones didácticas Procedimientos formativos Sugerencias didácticas Propuesta metodológica Intervención didáctica Estrategias didácticas Criterios metodológicos Trabajo en el aula

4- Medios
Recursos didácticos Materiales educativos Espacios formativos
5- Evaluación
Aprendizajes esperados Productos Evaluación del desempeño Resultados Orientaciones para la evaluación Criterios de evaluación

No es lo mismo el proceso que se sigue para elaborar un programa o módulo formativo, en el cual se elaboran matrices, que el presentar el proceso seguido en un formato de programa. El proceso es de abajo - arriba y es como el trabajo integrado donde se da un desglose total de los elementos necesarios para concebir un programa académico coherente y con valor modular si se trata del enfoque de competencia; visión modular, se refiere al logro de integración y coherencia entre sus componentes didácticos, en función del problema o situación que genera la propuesta de aprendizaje.

El proceso responde a lo analítico, por tanto responde a un desmonte de todas las partes; pero el producto responde a un proceso de síntesis, por eso se expone un formato que se presenta de arriba - abajo, es decir, comienza con presentación, luego los objetivos o competencias, después los contenidos, etc.; pero todos sabemos que ese formato es la expresión externa de un proceso en

el cual se elaboraron matrices, se establecieron debates, se analizaron saberes potenciales, aquí vuelvo a detenerme:

Insisto en que son saberes potenciales, porque no es posible que se elaboren programas donde a nivel de formato se presenten listados de saberes, que conducen a que los maestros asocien el saber con contenidos informativos, el saber hacer con habilidades y el saber ser con actitudes y esta asociación es reduccionista y linda con un error conceptual al definir lo que son saberes.

Los saberes son una evolución del conocimiento y su constitución requiere de la interacción de tres elementos básicos: ***información, conocimiento y desempeño***; ahora bien, más adelante explicaremos el porqué esa interacción entre información, conocimiento y desempeño, es necesaria, pero esa interacción queda corta para explicar la finalidad de una formación competencial, por ello de lo que se trata es de complementar esta visión interaccionista con una visión más social, específicamente con la propuesta de la teoría de la actividad, la cual señala que los saberes se dan y consolidan en la relación entre el sujeto, un instrumento mediador y el mundo. Si los saberes requieren de esa dinámica, los programas que presenten un inventario de saberes en un listado, aportan poco a la comprensión del polémico y secularmente discutido término refreído al “saber”.

Por su parte el formato puede adoptar diferentes modalidades, por eso cualquier discusión entre este sentido se vuelve estéril, lo que hay que atender es a que cualquiera que sea el formato del programa que se asuma, este debe responder a las tres características siguientes:

- a) Que presente coherencia entre sus rasgos y componentes didácticos.
- b) Que tenga una metodología bien definida.
- c) Que sea fácil de reproducir por parte de los maestros.

De manera general la elaboración de los programas académicos responde a formatos diferentes que de una forma u otra contemplan lo siguiente:

FORMATO 1

Programa Académico
<ol style="list-style-type: none">1. Datos de identificación2. Propósitos3. Competencias<ul style="list-style-type: none">-Generales-Particulares-Específicas4. Contenidos5. Actividades6. Medios7. Evaluación

FORMATO 2

Programa académico
1. Datos de identificación
2. Propósitos: <ul style="list-style-type: none">-En lo valoral-Lo cognitivo-Lo curricular
3. Competencias: <ul style="list-style-type: none">-Generales y genéricos-Particulares-Específicas
4. Red Conceptual
5. Unidades de aprendizaje: (Competencias específicas, desempeños integradores, criterios de evaluación, elementos de competencias o microcompetencias, acciones o evidencias de entrada, contenidos de la unidad, secuencias didácticas y medios)
6. Medios del programa
7. Evaluación: <ul style="list-style-type: none">-Desempeño o tarea integradora-Criterios de evaluación

FORMATO 3

Datos de Identificación y Presentación.
Propósitos y enfoques.
Competencias.
Organización de los contenidos. Bloques. Ámbitos de estudio. Ejes.
Orientaciones Generales para el papel del maestro y el papel del alumno. Orientaciones didácticas.
Recursos didácticos.
Evaluación.

FORMATO 4

Componente	Aspectos que contiene.
Identificación	<ul style="list-style-type: none"> -Nombre de la institución educativa. -Nombre de la titulación. -Nombre del curso. -Nombre del autor. -Nombre del docente que emplea el programa. -Fecha de elaboración y de la última modificación.
Red conceptual	Se recomienda realizar la representación gráfica en red conceptual.
Elementos de competencia	<ul style="list-style-type: none"> -Descripción de los elementos de competencia que se pretende formar. -Indicar sus componentes: criterios de desempeño, saberes y evidencias requeridas.
Actividades	<ul style="list-style-type: none"> -Describir las acciones en detalle a ser llevadas a cabo por parte del estudiante a fin de formar los diferentes componentes de la competencia que se pretenden trabajar. -Brindar por escrito las instrucciones específicas para llevar a cabo las actividades, junto con los criterios de calidad a ser tenidos en cuenta. Clarificar el producto o productos concretos a ser obtenidos a partir de las actividades.
Recursos	<p>Recursos bibliográficos: contenido del material de apoyo a la formación que se va a trabajar y otras fuentes de consulta (recursos de la Web, libros, revistas, etc.).</p> <p>Materiales necesarios para las actividades como cámaras fotográficas, de videos, etc.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Equipos a ser empleados. -Espacios físicos necesarios.

Como puede apreciarse, las terminologías pueden ser diversas, incluso hay subsistemas en que los términos propósitos se refieren a competencias, pues esos propósitos se expresan en términos de lo que la competencia pretende; en otros, la organización de contenidos se estructura sobre la base de bloques de estudio, ámbitos, ejes, etc. todos ellos como formas diversas de organización, propias de las diferentes materias.

Lo importante es que el maestro pueda identificar a qué componente didáctico corresponde cada término empleado, pues lo que no puede perderse de vista es que todo programa académico o de estudio no es más que la planeación didáctica general de lo que se pretende con ese programa.

Los aspectos hasta aquí explicados convergen en una demanda a los diseñadores de programas. Esa demanda se centra en la respuesta a la pregunta siguiente:

¿Cuál es el accionar fundamental del diseñador de programas académicos por competencia?

1º: Retomar del nivel precedente (plan de estudio) lo siguiente:

- Competencias genéricas y específicas.
- Tiempo dedicado a la materia concreta.
- Relaciones entre la materia concreta y otras que conforman el plan de estudio.

2º: Analizar los compromisos o responsabilidades sociales o las brechas de conocimientos y destrezas para sobre esta base determinar los contenidos que se requieren para transitar por esas brechas.

3º: Sugerir, los métodos / actividades o estrategias de enseñanza y de aprendizaje que pueden contribuir a la obtención de logros académicos.

4º: Sugerir los medios que pueden resultar útiles.

5°: Establecer los criterios de evaluación sobre los resultados de aprendizaje esperados, centrados en los objetivos formativos y destacando las competencias en cuestión que se deben adquirir y desarrollar a través de la gestión del aprendizaje.

Con estas miras las funciones del diseñador son:

- Retomar referentes del plan de estudio.
- Determinar contenidos a partir de los problemas, situaciones o brechas de aprendizaje.
- Sugerir métodos, actividades y medios.
- Determinar los criterios de evaluación a partir de los resultados de aprendizaje esperados, centrados en los objetivos formativos.

Nótese que sus funciones claves son determinar o establecer contenidos y evaluación, el resto es sugerido. Insisto en esto, pues en la realidad, los diseñadores de programas conciben estos adentrándose en los métodos/actividades o estrategias de enseñanza y aprendizaje con todos los lujos de detalles, como si fuera su clase, con ello están entremezclando el nivel dos, referido a la elaboración del programa, con el nivel 3 referido a la gestión curricular para programar y luego planear las clases para el nivel de aula: esta intrusión involuntaria la mayoría de las veces, provoca un descontento en los maestros, los cuales perciben prescripciones estrictas que corroboran su idea de que nada ha cambiado, lo que se agudiza cuando el supervisor viene pidiendo al pie de letra, un listado de contenidos olvidando que estamos en un cambio de eje, es decir, no estamos en un programa centrado en el contenido, sino en el aprendizaje, por tanto se trata de supervisar cómo el maestro ha programado la integración de esos contenidos para lograr aprendizajes, siempre guiado precisamente por los aprendizajes esperados.

Por ejemplo; si el bloque debe abordar las bases de la biología y las cinco funciones vitales, no son siete unidades, sino dos bases de la biología y funciones vitales; estas dos conforman los núcleos fundacionales de lo que se espera que aprendan los alumnos en ese bloque, como puede apreciarse no se quitó contenidos, que es siempre la preocupación de los supervisores, sino que se integraron, que es la única forma de lograr que ese aprendizaje llegue a ser significativo.

Tener bien claro que el programa determina la relación entre objetivos (expresados en términos de competencia) contenidos (para lograr esas competencias) y evaluación, a partir de precisar bien las metas de aprendizaje y los criterios para evaluar los objetivos formativos. Es tender a esta relación (competencias-contenidos-evaluación) lo que puede permitir la verdadera flexibilidad como requisito de calidad educativa, pues la mal entendida libertad de cátedra no es que cada cual haga lo que le parezca y luego reprobete a la mayoría de los estudiantes, sino que lo que apunta la tal libertad es hacia la flexibilidad que tiene el maestro para determinar cuáles son las estrategias y los medios que más pueden contribuir, según su contexto concreto, a arribar a la evaluación que tiene que arribar, desde la determinación de los niveles de competencia a alcanzar por el alumno, o sea, los múltiples y variados caminos que el maestro puede diseñar para la obtención de logros académicos o educativos, los cuales aparecen englobados en las competencias declaradas y las implícitas.

Una vez clarificadas estas cuestiones claves en torno a la elaboración de programas académicos por competencia, estamos en condiciones de adentrarnos en el tercer nivel del currículum: el nivel de gestión curricular.

TERCERA ETAPA

LA GESTIÓN CURRICULAR.

¿Cómo se comporta la etapa de gestión curricular?

Un problema grande que se constata en la práctica educativa está dado en el hecho de que los maestros confunden la etapa de programación con la etapa de planeación didáctica a nivel de aula.

La etapa de gestión del currículum tanto en su primera fase de programación como la segunda de planeación didáctica, tiene como objetivo fundamental definir la didáctica específica en secuencias modulares o secuencias didácticas con visión modular.

En la etapa de gestión curricular es cuando el maestro concreta el enfoque de competencias en el entorno inmediato de su aula, tomando como base las propuestas del programa académico curricular concebido en el segundo nivel del currículum.

Los maestros pensarán que es una manía de darle nombre nuevo a las cosas y se preguntarán el porqué no se le llama programación didáctica como siempre se ha hecho. No se trata de que se deje de lado la programación didáctica, sino de invitarlos a la reflexión en que tanto la programación didáctica como la planeación para el nivel de aula deben tener un carácter de gestión y que no es lo mismo gestionar en una visión global que gestionar de manera analítica la forma en que se conducirá la labor de aula, teniendo en cuenta que aún estamos en el terreno de la planeación, no de su desarrollo.

¿Por qué se emplea el término gestión curricular?

La gestión curricular rebasa la simple ejecución didáctica porque implica atender a qué tiene que hacer el maestro, ya no para aplicar como calcado el programa académico, sino para tomar decisiones en la práctica que le permitan resolver los problemas que esta presenta y esos problemas son de su realidad concreta,

por tanto el docente no puede reducir su trabajo a la adecuación metodológica de contenidos que responde a fines educativos, actuando solamente como si él fuera una mera correa de transmisión (Goñi Zabala, 2005: 191), sino que su profesionalidad, es decir su competencia profesional, esta en “saber hacer” con reflexión y pericia, lo que implica una óptica de gestión y su consecuente toma de decisiones.

La gestión curricular en este tercer nivel del currículum o nivel práctico como se le denomina se concreta en la forma en que el docente programa y planea la relación entre enseñar-aprender – evaluar, siempre atendiendo a la unidad entre esos elementos, ya sea al abordarlos a través de unidades de aprendizaje o bloques de estudio.

Un bloque de estudio tiene tantas unidades o secuencias didácticas, como se requieran para propiciar el aprendizaje, pero siempre teniendo en cuenta que el aprendizaje implica transformación y que las transformaciones se dan de forma gradual, por tanto, a la hora de planear hay que tener en cuenta los niveles por los cuales va a transitar el aprendizaje en una unidad concreta.

Voy a adentrarme brevemente en particularidades de la programación para luego ampliar todo lo referido a planeación didáctica.

PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA

La sociedad actual está cada vez menos estructurada, o sea, es más compleja porque todos sus sectores (sociales, familiares, laborales, educacionales, etc.) están atravesados por múltiples variables interconectadas. Mientras más se complejiza la sociedad más necesidad hay de planificar cómo se va a intervenir en ella y si del sector educacional estamos hablando, entonces en este tal vez como en ningún otro, por su influencia en las futuras generaciones, se requiere de estructurar, ordenar, planificar en definitiva, las fór-

mulas adecuadas para hacer realmente efectiva esa tarea, tanto desde la concepción oficial del sistema educativo hasta su concepción práctica a nivel de aula, donde los contenidos formativos cobran una relevancia de primerísimo orden, dada la cantidad, calidad y celeridad de los avances del conocimiento, así como la evolución social y a los progresos en Pedagogía y en Psicología.

Tanto la programación global como la planeación a nivel de aula, van a seguirse nutriendo de las mismas fuentes de las que se nutrieron los que en los niveles precedentes (oficial y académico) elaboraron los planes de estudio y los programas académicos o módulos formativos. Esas fuentes son las siguientes:

1. Epistemológica: Tiene en cuenta las características y fundamentos del saber, la lógica interna de la materia y la evolución de las ideas científicas. Es la fuente que tradicionalmente ha sido más influyente.

2. Sociológica: Características de la sociedad y aspectos fundamentales de su organización y dinámica. Demandas sociales al sistema educativo y factores de incidencia más importantes en el proceso enseñanza-aprendizaje. Es la contextualización en el momento socio - histórico en que se desarrolla la actividad. Está a la base del planteamiento que hacen algunos autores entre el conocimiento cotidiano, escolar y científico.

3. Pedagógica: Cuenta con las aplicaciones didácticas, la práctica educativa y las finalidades de la Educación.

4. Psicológica: Nos da datos sobre las características de los sujetos, de su momento evolutivo y de cómo es el aprendizaje.

Esto se traduce de la manera siguiente: A la hora de programar es necesario no detenerse solamente en la lógica interna de la materia, con sus consecuentes contenidos disciplinares, sino que hay que programar atendiendo a las exigencias que la sociedad moderna le está haciendo a la educación (donde se destaca el llamado a que se preparen alumnos que sepan resolver problemas en

un mundo cambiante de múltiples contextos simultáneos). Se ha de tener en cuenta además, programar atendiendo a los fines de la educación, es decir, si los fines no son los contenidos, las habilidades y las actitudes sino que estos son recursos que han de ser movilizados para una actuación creativa, desde las potencialidades que ofrecen las capacidades complejas, entonces no podemos programar, centrados solamente en que los alumnos adquieran conocimientos, habilidades y actitudes, sino que estas metas de aprendizaje requieren de ser conjugadas con metas de desempeño.

Todo ello precisa de tener en cuenta al actor clave: el alumno con sus particularidades, el nivel de desarrollo en que se encuentre y la forma en que el conocimiento de sus cualidades personales, cognitivas y de su entorno, nos va a permitir trazar acciones efectivas para lograr avances.

Estas fuentes nutren la programación y la planeación didáctica a nivel de aula, pero su comportamiento no es el mismo a la hora de plasmar las acciones de uno u otro, o sea, una cosa es programar y otra es planear didácticamente. El no tener claridad en esta distinción está conduciendo a que sean las programaciones las que determinan el análisis de la calidad educativa, cuando todos sabemos que no es lo mismo la arquitectura del proyecto a nivel global que la arquitectura del proyecto a niveles más analíticos, si bien toda actividad que pretenda culminarse con éxito necesita ser planificada, o sea, todas necesitan un plan; la elaboración de este plan no se comporta igual cuando los escenarios son diferentes.

La programación didáctica, realizada por instancias del departamento, las estructuras administrativas, etc. constituye un punto de inflexión entre las macro estructuras (Administraciones y centro educativo) y la actividad del docente en su tarea diaria, mientras que la planeación didáctica o programación a nivel de aula, como también se le llama, constituye el punto de inflexión entre el maestro y la forma en que este gravita en sus alumnos para que estos arriben a la obtención de logros.

Quiero traer a colación una breve reflexión sobre la expre-

sión “punto de inflexión”. expresión usada en el estilo coloquial, pero con poco detenimiento en sus definiciones o consideraciones.

En lenguaje periodístico, un punto de inflexión es un punto de cambio, o sea, se alude a hechos que de repente hacen que todo cambie; en cálculo es el punto de cambio de concavidad a convexidad; en ocasiones la expresión punto de inflexión también hace referencia a los “giros inesperados que da una situación”, cambios de sentido, que pueden ir en una dirección y luego en otra y que pueden tener como particularidad que si seguían un sentido, este puede volverse completamente al revés, y empieza de cero.

La expresión implica también, que en el “punto de inflexión, hay que buscar el sentido a las cosas en ese mismo punto, considerando que el punto donde se produce el giro inesperado, es el lugar de partida para otra nueva situación completamente diferente.

Quiero detenerme en dos cuestiones esenciales de este fragmento coloquial:

- 1°. Punto de inflexión como punto de cambio
- 2°. Punto de inflexión como punto de cambio de concavidad a convexidad
- 3°. Hecho que de repente hace que todo cambie.
- 4°. Giros inesperados que da una situación
- 5°. Cambios de sentido, que pueden ir en una dirección y luego en otra, y que pueden tener como particularidad que si seguían un sentido, este puede volverse completamente al revés, y empieza de cero.

Cuando nominamos a la programación didáctica como “punto de inflexión” entre el nivel oficial y el académico y a la planeación didáctica en el nivel de aula como un punto de inflexión entre la programación didáctica a nivel global y la planeación didáctica a nivel analítico y por tanto más vinculada a cómo se van a cubrir las metas de aprendizaje y la metas de desempeño en la relación maestro - alumno – tarea, estamos abogando porque no

se reproduzca fielmente el programa en la programación y la programación en la planeación didáctica en el nivel de aula, sino que se tenga en cuenta que se toma de la propuesta precedente (por ejemplo el programa) para llevarlo a la programación desde la óptica de punto de inflexión, que implica giro y como esa programación permite orientar la planeación a nivel de aula, pero siempre atendiendo al punto de inflexión que determina pasar de una a otra. Esta consideración es vital para las estructuras supervisoras, encaprichas muchas veces en la reproducción fiel de todas y cada una de las partes de un programa, sin atender a que si bien hay que regirse por los resultados de aprendizaje esperados, el paso de una fase a otra en la programación y la planeación siempre será un punto de inflexión.

La planeación más tarde, garantizará que la experiencia y la confrontación con la realidad nos permitan innovar y dejar espacios y tiempos para el toque personal, pero la garantía de los resultados la ponen básicamente el tener en cuenta con tiempo las grandes cuestiones: ***qué, cómo y cuándo y es eso precisamente lo que se debe garantizar en la programación didáctica que forma parte de la normalidad escolar.***

La programación didáctica inclina más su balanza a la visión administrativa, mientras que la planeación a nivel de aula inclina la balanza al profesorado en su tarea cotidiana.

Lamentablemente existe la tendencia a establecer controles de calidad educativa limitándose a las acciones de programación, cuando verdaderamente esta nos da información relacionada con las previsiones para garantizar resultados, pero la información con respecto a la calidad está más comprometida con la planeación en el nivel de aula y luego con su ejecución a nivel de desarrollo de secuencias didácticas.

Al definir e identificar lo que es una programación didáctica los autores utilizan indistintamente términos como los siguientes:

- Una guía de las experiencias que debe tener el alumnado
- La especificación de intenciones educativas
- Una definición de contenidos
- Un plan de actividades
- La descripción de tareas y destrezas
- El programa de contenidos

Varios autores señalan que programar es decidir, es responsabilizarnos de la parcela que nos corresponde del proceso educativo. Si quisiéramos aproximarnos a una definición lo más completa y realista posible diremos que una programación es un conjunto de decisiones adoptadas por el profesorado de una especialidad en un centro educativo, al respecto de una materia o área y del nivel en el que se imparte, todo ello en el marco del proceso global de enseñanza-aprendizaje.

Se trata de decidir y explicitar lo siguiente:

1. Qué – Cuándo - Cómo ENSEÑAR

2. Qué – Cuándo -Cómo EVALUAR

Las prescripciones que se den para programar dependen de cómo lo determinen las instancias administrativas concretas, las que sí deben tener muy presente ser consecuente con el modelo educativo al cual responde esa programación, pues si se declara que se está asumiendo un modelo centrado en el aprendizaje y basado en competencias, sería inconsecuente dar lineamientos que respondan a una programación conductista, una programación cognitiva o una programación centrada en contenidos enciclopédicos, muy propia de los enfoques tradicionales.

La programación didáctica es elaborada por un departamen-

to mediante sesiones de trabajo en equipo de sus miembros, está coordinada por los jefes de departamentos o responsables de determinada área y será más útil si abarca los elementos siguientes:

1) Justificación teórica

Trata en este apartado de verbalizar aquellos principios que rigen nuestra acción así como realizar un análisis de todos aquellos factores que pueden influir en el proceso, enfatizando en las intenciones educativas, las demandas sociales, transversalidad, etc.

2) Contextualización

Se entiende por contexto el entorno social, histórico y geográfico en el que se realiza la labor docente. Dado que todos los contextos no son iguales, hay que contextualizar, o sea, adaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje a las diferentes coyunturas geográficas, históricas y sociales. Destacando aquellas diferenciales que puedan influir en las intenciones y que por tanto hay que tener en cuenta en la programación.

3) Objetivos

Toda programación, en la medida que implica intencionalidad requiere establecer objetivos. Estos objetivos, como el resto de los elementos de la programación, resultan de la concreción de aquellos otros de instancias superiores. Dado que los objetivos en el modelo en foco son expresados en términos de competencia, se trata de desglosar esas competencias esbozadas en niveles superiores, hasta llegar a las que programamos y cerramos para la fase, período o bloque en que se está programando, siempre teniendo en cuenta que estén expresados en términos de capacidades.

4) Contenidos

Se programa el “qué” y “el cuándo”, teniendo en cuenta que el manejo de los contenidos, depende de la flexibilidad y la apertura de los currículum de las áreas, comprende las tareas si-

guientes:

Selección: Nos referimos a la elección, en la medida que la propuesta del currículum nos permita e inste a integrar los contenidos atendiendo a núcleos fundacionales de cada unidad.

Secuenciación: Se refiere a la formulación de los contenidos en función de la complejidad, profundidad, significatividad y/o cualquier otro criterio que incida en el momento en que esos contenidos deban ser impartidos.

Organización: Se refiere a la relación entre los contenidos, la priorización o jerarquización en la red de conceptos, así como a la presentación de los mismos. Debemos establecer los criterios para seleccionar, secuenciar y organizar los contenidos, los cuales son exigidos por las tareas principales o subcompetencias.

5) Metodología

La elección del método como la de los recursos y las actividades es el momento de mayor autonomía del profesorado. Así mismo, la importancia de la metodología reside en ser el vehículo de los contenidos y uno de los instrumentos imprescindibles para la atención a las necesidades educativas específicas del alumnado. La metodología responde a la pregunta de **cómo enseñar** y el **cuándo**, en éste como en muchos casos, condiciona de manera decisiva el **qué**

6) Criterios e instrumentos de evaluación

Definimos la **evaluación** como recogida sistemática de evidencias, desde criterios previamente establecidos, para establecer juicios o dictámenes sobre esas evidencias con la finalidad de ir retroalimentando para que se arribe a actuaciones óptimas.

Las evidencias: son las aportaciones o pruebas que presenta el estudiante para demostrar sus niveles de competencia. Pueden ser directas o inferidas indirectamente a través de procesos de interpretación. Permiten valorar los criterios, documentar el aprendizaje y dar claridad frente a cómo se debe demostrar el aprendizaje

Se ha de planear la evaluación formativa o evaluación para aprender con sus respectivos instrumentos y la forma en que se relaciona con la evaluación sumativa o evaluación para promover.

Los criterios deben comparar un qué con una condición de referencia, los criterios pueden ser actualizados por indicadores y estos a su vez se manifiestan en evidencias de conocimiento, de desempeño, de producto. Los criterios deben ser pertinentes, jerarquizados, independientes y pocos.

7) Atención a las necesidades educativas específicas

La atención a la diversidad requiere de una concepción de la enseñanza donde la educación es un instrumento de promoción y desarrollo y no de clasificación y jerarquización.

Así se plantea la necesidad de hacer adaptaciones, en mayor o menor medida, en función de las peculiaridades de la necesidad educativa. De esta manera se hacen adaptaciones de acceso (modificación de materiales, recursos, espacios) adaptaciones no significativas a elementos prescriptivos de los programas) adaptaciones significativas (afectan a los elementos prescriptivos y tiene como referencia objetivos de otras etapas o ciclos de estudio), adaptaciones muy significativas, propias de la educación especial). No puede perderse de vista que en un modelo basado en competencia es indispensable que las programaciones atiendan la atención a la diversidad, flexibilidad y fomento a la autonomía del aprendizaje.

Reiteramos que no confundir programación con planeación didáctica en el nivel de aula es una garantía para dar seguimiento real a la calidad educativa, con sus principios de relevancia, pertinencia, equidad, eficacia y eficiencia.

LA EFICIENCIA EN LA ACTUACIÓN DEPENDE EN GRAN PARTE DE UNA BUENA PLANEACIÓN

Antes de iniciar una acción administrativa, es imprescindible determinar los resultados que pretende alcanzar el grupo social (en este caso la institución educativa), así como las condiciones futuras y los elementos necesarios para que este funcione eficientemente. La planeación establece las bases para determinar el elemento riesgo y minimizarlo.

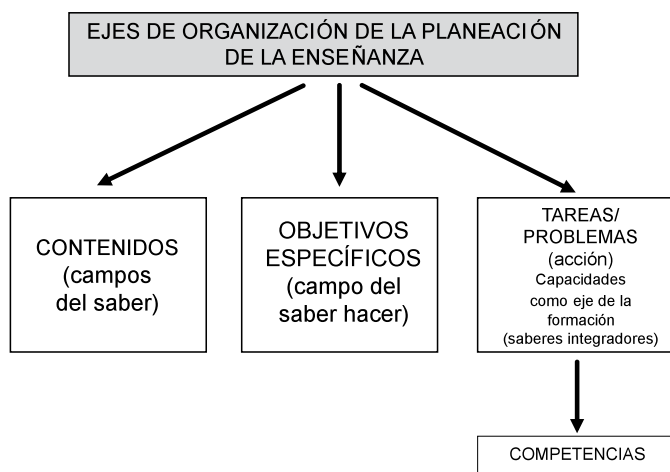
La eficiencia en la actuación depende en gran parte de una buena planeación.

Por su parte la planeación requiere de un cambio de eje, el cual en los enfoques tradicionales y convencionales ha estado centrado ya sea en los contenidos o en los objetivos operativos, sin embargo, en la planeación por competencia el eje está en los problemas o situaciones que el alumno ha de enfrentar y sobre esa base se determinan las tareas de aprendizaje.

Si se declara que estamos frente a un enfoque por competencia y se sigue centrado en el contenido, se dará una incongruencia a veces no perceptible para los maestros.

El cambio de eje, representado gráficamente se comporta de la manera siguiente:

CAMBIO DE EJE EN LA PLANEACIÓN



Appeciemos cómo se comporta ese cambio de eje en un programa concreto:

En un programa de Introducción a las Ciencias Sociales del nivel Medio Superior aparecen siete unidades de aprendizaje (si la introducción tiene siete, no quisiéramos ver una materia de desarrollo). Esas unidades son las siguientes:

1. La construcción del conocimiento en Ciencias Sociales.
2. Los proceso de construcción en Ciencias Sociales.
3. La interpretación en Ciencias Sociales del ámbito social.
4. La interpretación científica de la realidad social.
5. Los fenómenos contemporáneos de las Ciencias Sociales
6. El individuo y la sociedad en las instituciones sociales mexicanas.
7. Problemas actuales en Ciencias Sociales en el mundo y en México.

Si analizamos esa propuesta de unidades de aprendizaje veremos que se ha seguido una organización curricular disciplinar caracterizada por la verticalidad y por ir sumando contenidos, a veces hasta una lista inalcanzable en un programa de estudio, ese tipo de organización disciplinar es propio de los enfoques tradicionales, centrados en el contenido y es seguido por aquellos que quieren incluir en el programa cuanto descubrimiento se va haciendo en una perspectiva logocéntrica que apenas deja espacio para incorporar el conocimiento práctico o para incorporar los nuevos conocimientos.

Sin embargo, el enfoque de competencias no corresponde con ese tipo de organización curricular, sino con un tipo de organización curricular globalizado (aquí están los centros de interés, los proyectos, los problemas, la integración de competencias, etc.).

Si fuéramos a sumir esta organización globalizada para este programa de Introducción a las Ciencias sociales veríamos lo siguiente:

- Las dos primeras unidades abordan lo referido a concebir ciencias sociales desde una perspectiva de construcción.

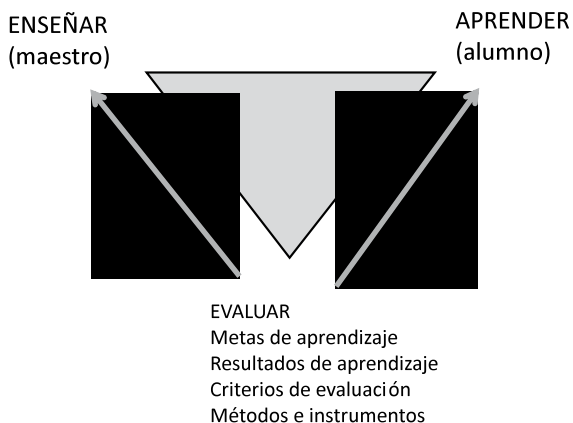
- Las dos unidades restantes están referidas al ámbito social y realidad social (estamos hablando del entorno) por tanto la segunda unidad pretende que el alumno relacione las ciencias sociales con el entorno.

- Las tres últimas unidades apuntan hacia los problemas de las ciencias sociales desde la perspectiva de lo individual y lo social y desde lo global y lo local.

Si analizamos bien esta visión integrada (y esto sí sería una verdadera introducción) el maestro ha de enfrentar el tratamiento didáctico-metodológico de tres unidades de aprendizaje y por supuesto, tres competencias en una primera aproximación global: la primera competencia se orientará a que los alumnos interpreten la perspectiva constructiva en ciencias sociales, la segunda se orientará a que argumenten las relaciones entre ciencias sociales y entorno y la tercera se orientará a que resuelvan problemas sociales relacionados con la problemática de las relaciones entre individuo /sociedad, desde los problemas contemporáneos del contexto global y local.

La planeación curricular por competencia va a estar regida por el triángulo comunicativo siguiente, que es el que guía los hitos fundamentales de esta planeación en su diferencia con la planeación tradicional. Este triángulo abarca lo siguiente:

TRIANGULO COMUNICATIVO PARA PLANEAR POR COMPETENCIAS



A continuación emitiremos consideraciones sobre los puntos clave de ese triángulo referencial que ha de guiar la planeación por competencias.

1°. La identificación de un problema de desempeño es un punto de partida clave que engloba las necesidades de aprendizaje prioritizadas en relación con ese desempeño por eso es que a partir de esa identificación el maestro determina entonces la tarea específica que va a generar el aprendizaje.

Es una tarea que engloba la aspiración de lo que se pretende que se aprenda lo que la convierte en tarea de aprendizaje, al estar involucrada con los objetivos formativos y a su vez puede convertirse en la tarea evaluativa al final del aprendizaje, al estar involucrada con los resultados.

Lo más importantes es poder determinar que al planear ya no puede partir de: ¿qué contenidos tiene el libro de texto? ¿qué procesos cognitivos voy a desarrollar? o ¿qué estructuras conceptuales están envueltas en lo que van a aprender?, sino que lo primero es determinar, a partir de la prioridad de aprendizaje y el problema o brecha de aprendizaje ¿qué tareas específicas y cuáles

son los criterios o indicadores desde los cuales se analizará esas tareas?. Esos criterios o indicadores reflejan en definitiva las metas de aprendizaje desde las cuales vamos a evaluar los resultados de aprendizaje esperados, las metas han de estar orientadas tanto a diferentes tipos de conocimiento como al rendimiento o desempeño, con sus ejecuciones propias.

Siempre aclaro a mis maestros que la determinación de este desempeño como resultado tiene que ver mucho con el enfoque, rumbo u orientación con que se estén asumiendo las competencias porque del enfoque dependen los modos de actuación siguientes:

- Si se está orientado por un enfoque funcionalista clásico, entonces se diseñarán situaciones para la observación directa del desempeño, con base en comportamientos asociados a la realización de funciones particulares, enfocándose al interés con las conductas y tareas específicas, guiados por los estándares.
- Si se está orientado por un enfoque más genérico y humanista la tendencia estará más enfocada a no observar desempeños, sino más bien identificar atributos por sobre todo aquellos atributos que podrían ser cruciales para un desempeño efectivo, teniendo en cuenta que un desempeño efectivo está dado por el logro de resultados requeridos dada la tarea que se enfrenta a través de las competencias específicas, pero siempre teniendo en cuenta las condiciones del entorno.
- Si se está orientado por un enfoque más constructivista, entonces la tendencia estará enfocada a la observación y contextualización del desempeño, buscando integrar el desarrollo de conocimientos generales, específicos y de la experiencia en un todo coherente, centrando la óptica en la opción de problemas reales y conociendo los estándares más ligados al fondo, es decir a la intención, que a la forma en su manifestación externa.

Una vez determinado los objetivo formativos que se enfilan por supuesto a los resultados de aprendizaje ¿qué conoce?, ¿que sabe hacer con lo que conoce? y ¿con qué competencia lo enfrenta? el maestro debe contar con información diagnóstica sobre sus estudiantes, tanto en la dimensión cognitiva, como afectiva, sociofamiliar escolar, etc. Es esto lo que contribuye a definir bien el concepto de brecha en materia de aprendizaje , pues la brecha se produce por la necesidad de aprender. Es lo que el propio Argyris (2000) llama “brecha de aprendizaje” dada en la diferencia entre lo que se sabe y lo que se necesita saber, sin perder de vista los distintos tipos de saberes.

Además se debe tener información y saber los recursos con los que se cuenta para enfrentar la nueva tarea de enseñanza, así como tener bien claras las responsabilidades o capacidades requeridas para enfrentar las principales tareas relacionadas con las brechas detectadas para lo cual se concebirán tareas desglosadas, identificadas por muchos como áreas vinculadas a las subcompetencias o elementos de competencia dentro de una unidad bloque de aprendizaje, es decir, se trata de las subcompetencias, partes, tareas competenciales, microcompetencias en que dividimos la competencia en cuestión de la unidad o bloque seleccionado.

Ya en este momento se está en condiciones de dejar bien plasmado en la planeación cuáles son los conocimientos, habilidades, actitudes y destrezas fundamentales que serán objeto de tratamiento pedagógico-didáctico para poder cubrir las metas de aprendizaje y así lograr los niveles de competencia deseados.

Estas tareas con sus metas de aprendizaje expresados en forma de criterios de evaluación o indicadores (que a la larga funcionan todos como evidencias que han de ser recopiladas para su análisis posterior) direccionan la concepción en torno a cómo se planea lo que se enseña y cómo se planea lo que se aprende.

2º. Cómo se planea la enseñanza:

Al planear la enseñanza ya ha de hacerse teniendo como brújula la forma en que se va a atender a los cinco factores clave

de cualquier desempeño contextualizado. Esos factores, claves son los siguientes:

- 1- ¿Cómo se va a lograr crear expectativas? teniendo en cuenta que estas deben estar bien definidas y expresadas a través de los criterios de evaluación y sus indicadores. Se trata de que los alumnos están claros y orientados en torno a ¿qué deben hacer?. Lo que exige de involucrarlos en procesos de reflexión sobre la acción o acerca de la acción.
- 2- Tener clarificadas las formas en que se va a proporcionar la retroalimentación, clara e inmediata, sobre el desempeño, de manera que los alumnos tengan información sobre ¿cómo es su desempeño?.
- 3- Concebir bien la forma en que se va a favorecer un ambiente propicio y ¿qué herramientas se van a propiciar para generar aprendizajes?.
- 4- Considerar cómo se va a garantizar mantener la motivación que pueda haberse logrado desde la creación de expectativas, para lo cual los alumnos y las actividades que realizan no pueden pasar inadvertidas o ser valorados con una simple “palomita sin nombre” puesta al margen de sus actividades de aprendizaje.
- 5- Determinar con claridad ¿cuáles son los conocimientos y requerimientos para llevar a cabo la tarea de enfrentarse a situaciones diversas y complejas?.

Estos cinco factores clave del desempeño deben irse previendo desde que se comienza a concebir la enseñanza, por sobre todo para contribuir desde la planeación a la relevancia de los contenidos.

¿Cómo se logra la relevancia de los contenidos?

Ya apuntamos que en el enfoque de competencia los contenidos no se extraen de el índice de un texto, donde a veces apa-

recen contenidos que ya no son relevantes para los fines perseguidos, por ello remitíamos en capítulos precedentes a la necesidad de atender a núcleos fundacionales que nos permitirían establecer redes conceptuales en función de la relevancia.

En el enfoque basado en competencias los conocimientos como ya apuntamos, no se limitan al conocimiento proposicional, recordemos que habíamos señalado en capítulos precedentes, la importancia que tenía para el docente reconocer los caracteres de conocimiento factual, conceptual, procesual y conocimiento de principios, pues el manejo de estos tipos de conocimientos favorece la comprensión sobre cómo proceder para el tratamiento de conocimientos vinculados con el dominio conceptual, procedimental, actitudinal y cómo proceder para darle tratamiento al tipo de conocimiento procesual que involucra la idea de desempeño o rendimiento, con su carácter de secuencia de ejecuciones, más cerrado que los otros tipos de conocimientos.

Tanto los conocimientos enunciativos como los implicados en el proceso se conjugan en el enfoque de competencias, con la consecuente polarización hacia uno u otro según se esté centrado en el desarrollo de la competencia, más que el desempeño o a la inversa. No olvidemos que el polarizarnos en un foco u otro está en dependencia del contexto de uso y las finalidades del nivel educativo, pero siempre atendiendo a la relevancia como vía de eficacia.

El atender a la relevancia ayuda a incrementar la eficacia de lo que se va a aprender pues al centrarse en lo importante, el aprendizaje puede mejorar ya que los alumnos no necesitan adivinar qué debe aprender y los maestros entonces saben qué enseñar.

3º. En este momento, determinados ya los contenidos de manera integrada, se procede a la selección de las tareas (lo que propone el maestro) y actividades (lo que hace el alumno) así como la determinación de los enfoques de aprendizaje que se seguirán y las estrategias en las cuales se apoyará el maestro para guiar el proceso instructivo-educativo.

Este tercer ángulo, a nivel de planeación se corresponde con

la forma en que se diseña la manera en que se va a favorecer la aproximación, desarrollo, implementación y evaluación del aprendizaje, sobre lo cual hablaremos de las secuencias didácticas.

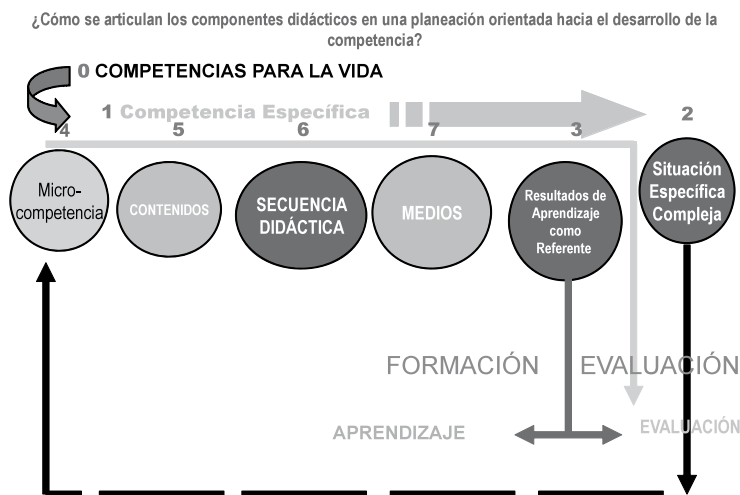
El triángulo referencial que hemos venido explicando es una herramienta útil que da coherencia a los tres pilares o elementos que diferencian el comportamiento de las relaciones entre los componentes de una planeación didáctica tradicional y una basada en competencias, ahora bien, si la herramienta del triángulo está llamada a favorecer la coherencia entre lo que se evalúa, lo que se enseña y lo que se aprende, aspectos estos que han estado muy divorciados en la práctica educativa, conviene también que los maestros cuenten con herramientas que no sólo lo ayuden a lograr coherencia, sino también articulación. Esa articulación entre los competentes nos permite dar niveles de ayuda para que a la hora de concertar la planeación el maestro cuente con un referente sobre qué coloca primero, que después, cómo se articula un componente con otro, etc.

La herramienta que hemos diseñado para estos fines es la herramienta de la escuadra invertida la cual no se comporta de la misma forma si el foco está orientado a el desarrollo de la competencia, que si está orientado hacia el desempeño. Si el foco se centra más hacia el desarrollo la competencia será más abierta menos pautada la articulación, por eso en las orientaciones para la implementación del enfoque en la Educación Básica se plantea:

PLANEACIÓN DIDÁCTICA ORIENTADA AL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA

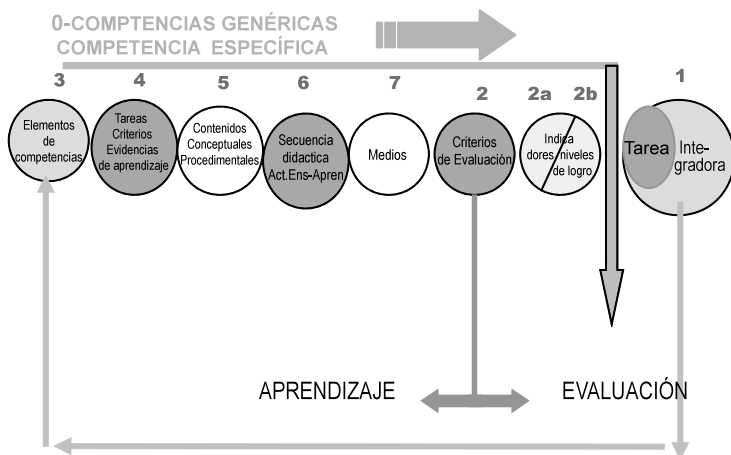
“Conviene tener presente que la puesta en práctica del currículum pese a que debe ser cuidadosamente planeada, es siempre para un profesor, una actividad creativa, alejada de toda rutina y de resultados previamente pautados. Las interacciones que el maestro logra generar entre los alumnos, la calidad de las actividades que propone, la comprensión y el manejo profundo y creativo de los enfoques de las asignaturas y de los contenidos, los recursos didácticos que utiliza, son el resultado de prácticas docentes reflexivas e innovadoras”.

Como puede observarse se está haciendo un llamado a una planeación didáctica que representada gráficamente podría responder a la articulación siguiente:



Sin embargo, cuando estamos en materias muy orientadas hacia el desempeño se asume un enfoque más cercano al funcionalismo, con énfasis en la manifestación externa de la competencia, por eso se hacen más especificaciones en función de que los cuerpos examinadores puedan evaluar cada tarea de forma individual, basados en el análisis de los comportamientos asociados a la realización de funciones particulares, por tal motivo, se da todo un desglose pormenorizado en microcompetencias o subcompetencias, en criterios de realización o evidencias de entrada, luego los criterios e indicadores de salida, buscando en fin que las funciones se conviertan luego en competencias. En esos casos la herramienta de la escuadra invertida se comporta de la manera siguiente:

¿Cómo se articulan estos componentes en una planeación didáctica por competencias orientada hacia el desempeño?



A continuación ofrecemos un guía instructiva, utilizada en nuestras prácticas de formación continua con los docentes para favorecer sus procesos de autoevaluación en torno a cómo se planea desde la perspectiva de las competencias.

A continuación te ofreceremos pautas y directrices para el trabajo individual relacionado con la tarea de elaborar una planeación didáctica por competencias.

Estas pautas las vamos a dividir en dos partes:

1º. Sugerecias y focalización de los aspectos que le dan identidad propia a lo que es planear por competencia a diferencia de una planeación tradicional

2º. Instrucciones

SUGERENCIAS Y FOCALIZACIONES

0-No sigas confundiendo programación con planeación didáctica, ambas fases forman parte de la gestión curricular y por tanto de lo que tiene que hacer el maestro, pero si nos seguimos quedando en la programación que es lo que entregamos como parte de la normatividad, estamos perdiendo la riqueza que provee el poder planear cómo se van a cubrir las metas de aprendizaje y las metas de desempeño, que es lo mismo que decir que al planear atendemos a cómo construir conocimientos y cómo construir desempeños.

- 1- Recuerda que en la planeación tradicional empezabas buscando los contenidos del libro, ahora lo primero que tienes que pensar es que problema de la realidad o incidente crítico requiere ser enfrentado para de ahí determinar objetivos (competencias) y qué contenidos se necesitarían relacionados con esa competencia y el problema en cuestión.
- 2- Recuerda que debes atender a la relación entre competencias genéricas y específicas.
- 3- Sería muy bueno que analizaras la gráfica del triángulo entre evaluar, enseñar y aprender y el esquema gráfico que refleja el cambio de eje en la planeación didáctica.
- 4- ¿Sabes cuáles son los cinco componentes didácticos? y ¿cómo se comportan cuando se asume el enfoque de competencias?
- 5- Te estamos proponiendo una planeación didáctica centrada en el desarrollo de la competencia, pero si fuera centrada en el desempeño llevaría más prescripciones o descripciones previas de todo lo que debe hacer el alumno.
- 6- La articulación de los componentes puede ser apreciada con la herramienta de la escuadra invertida.
- 7- Fijate bien en la relación entre tareas principales (o sub-competencias) contenidos y metas de aprendizaje y desempeño o criterios de evaluación.
- 8- No olvides que de la relación entre tarea, problema o desempeño como resultado, criterios de evolución e indicadores es que se derivan las evidencias que luego se analizarán en la evaluación.

INSTRUCCIONES:

LAS COMPETENCIAS Y LA TAREA, PROBLEMA O DESEMPEÑO COMO RESULTADO.

0- Definir las competencias genéricas.

No se trata de un rosario de competencias genéricas, sino aquellas que están comprometidas con el aprendizaje que pretenden alcanzarse en la unidad. Las competencias genéricas se evalúan a través de las competencias específicas.

1- Defina la competencia (objetivo de aprendizaje) que se relacione con el problema o la tarea que debe enfrentar.

El objetivo de una intervención de aprendizaje en el enfoque de competencia se expresa en términos de capacidades, es decir, la competencia que se declara es el objetivo pero expresado o enunciado como una competencia. Ello equivale a expresar la capacidad que el estudiante habrá desarrollado al participar en la intervención de aprendizaje.

Esta competencia al final de la intervención de aprendizaje ya sea de una unidad, un bloque, un módulo, etc, tiene que manifestarse en la forma que el alumno enfrenta esa tarea o problema, es decir, la competencia se ve en el desempeño de la gente, por eso si yo pretendo obtener información sobre cómo están los niveles de competencia de ustedes para planear por competencia, por ejemplo, sólo puedo verlo cuando enfrentan, al final de la intervención de aprendizaje, una tarea en la cual tienen que planear.

Por eso lo primero que hago para planear es determinar la relación entre la tarea o problema que pretendo que enfrenten y la competencia requerida para ello, con la capacidad correspondiente. Para esta unidad que desarrollo con ustedes me centraré en la capacidad de planear.

Competencia específica	Tarea a enfrentar (o problema a resolver)
Planear didácticamente por competencia apoyado en situaciones reales de su práctica educativa.	Planear didácticamente una unidad o bloque teniendo en cuenta la coherencia y articulación de los componentes didácticos.

LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN, METAS DE APRENDIZAJE DESDE LOS RESULTADOS DE APRENDIZAJE ESPERADOS

2- Resulta clave el hecho de precisar cuáles son las metas de aprendizaje y desempeño, reveladas en los criterios de evaluación con los cuales se emitirán valoraciones en torno a los niveles de competencia alcanzados durante la intervención de aprendizaje y manifestados en la forma en que enfrenta la tarea o problema (en este caso planear).

No puede olvidarse que las metas de aprendizaje tiene que estar comprometidas con los objetivos formativos, o sea,

- 1) ¿qué conoce el alumno?,
- 2) ¿ qué sabe hacer con lo que conoce,
- 3) ¿Con qué competencia lo enfrenta?

Por supuesto que la tarea no revela la competencia toda, por eso los criterios han de ir tanto a lo observable como a lo no observable, pero siempre deben apuntar a metas de aprendizaje y metas de desempeño, por ejemplo:

Dimensión	Criterio de evaluación
1- ¿qué conoce?	<ul style="list-style-type: none"> -Diferenciar con precisión la fase de programación de la fase de planeación didáctica. -Identifica con claridad los componentes de la planeación didáctica. -Establecer comparaciones entre planeación didáctica tradicional y planeación didáctica por competencias, apoyándose en ejemplos y citando referencias de su búsqueda investigativa. -Interpreta , apoyándose en ejemplos de la práctica educativa, las diferencias entre planeación centrada en el desempeño .
2- ¿Qué sabe hacer con lo que conoce?	<ul style="list-style-type: none"> -Aplica los procedimientos de planeación con flexibilidad. -Planea atendiendo a la articulación entre los componentes. -Demuestra destrezas en el uso de las herramientas que guían la planeación didáctica por competencia.
3- ¿Con qué competencia lo enfrenta? (Integra el saber, el saber hacer, el saber ser y el saber estar y convivir). -Se trata de integrar competencias cognitivas, competencias funcionales y competencias sociales).	<ul style="list-style-type: none"> -Elabora una planeación didáctica con iniciativa y creatividad (este criterio requiere de integrar los saberes). -Muestra independencia, dedicación y esfuerzo e la tarea que realiza (apunta al saber ser). -Muestra cooperación, actitudes críticas y destrezas comunicativas (apunta al saber estar y convivir). Planea con óptica centrada en el enfoque integral y desde la unidad de instructivo y lo educativo para responder a las exigencias de la sociedad actual (apunta a la integración de saberes).

LOS INDICADORES

Si los criterios muestran alguna ambigüedad, entonces resulta necesario que el criterio se desarrolle a través de indicadores que son los que indican a qué se refiere, por ejemplo, el término claridad, adecuado, con coherencia o la precisión de pasos, procedimientos, etc. Esta relación entre criterios e indicadores es la que permite determinar las evidencias de conocimiento, de desempeño y de producto (visto esto último como la valoración integrada de aspectos objetivos y subjetivos).

LAS TAREAS PRINCIPALES, SUBCOMPETECIAS O MICROCOMPETENCIAS (ELEMENTOS DE COMPETENCIA).

Esas metas de aprendizaje y desempeño abarcan lo que pretendemos que se aprenda en esta unidad, por eso los criterios de evaluación son referentes tanto para lo que se va a enseñar como para lo que se va a evaluar, por eso ahora, a partir de esas metas (de conocimiento, saber hacer y competencias) se determinan entonces las tareas principales relacionadas con la tarea, problema o desempeño como resultado (la planeación que hay que entregar).

Esas tareas que se relacionan con la tarea o problema que tienen que enfrentar, son tareas que tienen que ver también con la metas de aprendizaje, por eso son tareas que apuntan hacia el aprendizaje (conocimientos y saber hacer) y hacia el desempeño o con qué competencia lo enfrenta (integra el saber, el saber hacer, el saber ser y el saber estar). Estas tareas son las que van a permitir determinar qué contenidos se necesitan en la unidad, pues aunque esos contenidos han sido definidos de manera general, es a partir de estas tareas que se van a precisar.

No puede perderse de vista que no se deben incluir tareas innecesarias en la intervención de aprendizaje, en pasos posteriores tal vez se refinan y describan más, pero en este paso específico

debe haber una racionalización que permita eliminar las tareas que no están directamente relacionadas con el problema que se pretende resolver (en este caso planear por competencias).

Las tareas son en este caso desempeños anticipados para poder llegar al desempeño como resultado, unos le llaman microcompetencias, subcompetencias o elementos de competencia, porque en definitiva son partes en que se desglosa la competencia y permiten además atender a la nivelación de la misma, es decir, atendiendo al tránsito gradual hasta llegar al resultado esperado. En el caso que nos ocupa son tareas o subcompetencias que conforman la competencia de planear, Por ejemplo:

Tareas o subcompetencias	Nivel
1-Identificar fases de la gestión curricular y los componentes didácticos dentro de una planeación por competencia.	Identificativo o interpretativo.
2-Establecer relaciones entre fases y tipos de planeación.	Argumentativo o de Interrelación y pensamiento crítico.
3-Resuelve problemas de planeación didáctica atendiendo a la coherencia y la articulación requerida, para transitar hacia una actuación competente.	Propositivo.

LOS CONTENIDOS

A partir de esas tareas se pueden precisar los contenidos, atendiendo a cuáles son los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes fundamentales. Son los contenidos que se requieren para llevar acabo cada una de las principales tareas. Debe tenerse en cuenta la relación entre principales tareas, conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes con las metas de aprendizaje, reveladas a través de criterios de evaluación e indicadores.

Contenidos
Las fases de la gestión curricular: programación y planeación didáctica Componentes de la planeación didáctica. La planeación didáctica tradicional y la planeación didáctica por competencia. Focos que determinan los modos de planear por competencias. Procedimientos de planeación didáctica. Articulación entre los componentes: la herramienta de la escuadra invertida. Prácticas de elaboración de planeaciones didácticas con visión creativa.

LAS SECUENCIAS DIDÁCTICAS O RELACIÓN ENTRE TAREAS (LO QUE PORPONE EL MAESTRO) Y ACTIVIDADES (LO QUE TIENE QUE HACER EL ALUMNO).

Sobre la base de lo anterior, corresponde ahora, de manera global, planear la concepción que se tienen para abrir, desarrollar y cerrar el aprendizaje en esta unidad.

En esta parte de la planeación el maestro expone qué hará para:

Activar conocimientos previos.

¿Cómo creará expectativas en los alumnos al centrarse en las metas de aprendizaje o criterios con los cuales los evaluarán de acuerdo a esas metas?.

¿Cómo se introducirá el nuevo contenido?, teniendo presente que no esté sólo centrado en el maestro sino en las relaciones entre el maestro y el alumno, destacando la forma en que se pondrá en práctica una acción magisterial que permita:

- No sólo informar, sino por sobre todo formar.
- Suscitar en el alumno el asombro o la curiosidad.
- Dedicarse a educar la mirada.
- Generar nuevas interrogantes.
- Provocar el discutir, argumentar, confrontar.
- Plantear y resolver problemas.

- Construir estructuras de pensamiento.
- Desarrollar actitudes, habilidades y valores.
- Re-elaborar conceptos, categorías y estructuras básicas de los saberes.

Por su parte el estudiante:

- Ejercita su mente.
- Se dedica a consultar, decantar, apropiarse, ampliar y confrontar información.
- Debatir con los compañeros.
- Practicar.
- Buscar nuevas preguntas, otros puntos de vista.
- Descubrir relaciones.

Tanto el papel del maestro como el del alumno atienden a la interacción entre:

- Información
- Conocimiento
- Desempeño

Estos tres elementos serán ampliamente abordados en el tema de la secuencia didáctica, al cual dedicamos el módulo siguiente.

Se ha de exponer si se apelará a la clase magistral, el estudio de casos, las simulaciones, el trabajo en grupo, o modalidades mixtas.

Por supuesto que en la planeación no se escribe todo lo que se hará en la secuencia didáctica, pero sí los hitos fundamentales a los que se atenderá en las tres fases, teniendo en cuenta que la apertura no es simplemente información ni se limita a conocimientos enunciativos. También hay que tener en cuenta que pasar al desarrollo no es aplicar la teoría que se dio en la apertura, esto

puede hacerse, pero no se puede perder de vista que en el desarrollo reconstruye un conocimiento de proceso, un conocimiento del saber hacer que no es necesariamente aplicar la teoría.

Recuérdese que hablamos de metas de aprendizaje y metas de desempeño. Las metas de aprendizaje abarcan conocimientos, habilidades, actitudes; por su parte las metas de desempeño, más cerradas y guiadas hacia la posible transferencia a un contexto específico, constituye otro tipo de conocimiento, es un conocimiento de proceso o propio del saber hacer.

La pedagogía de las competencias se caracteriza por el hecho de que la tarea se puede enfrentar con un conocimiento adquirido previamente y con un conocimiento que se construye a partir de las demandas del problema o la tarea en cuestión.

LOS MEDIOS

Con respecto a los MEDIOS se determina si se requiere de:

MEDIOS
<ul style="list-style-type: none">• Desarrolla guías de lectura• Protocolos de búsqueda de información• Consultorías• Búsqueda asistida (biblioteca informática)• Visitas guiadas, etc.

AUTOEVALÚATE

1- Comprendo la relación entre competencias y problema o tarea que debe enfrentar el alumno.

En gran medida___ En alguna medida___

En poca medida___ En muy poca medida___

2- Puedo elaborar criterios de evaluación atendiendo a diferentes metas de aprendizaje.

En gran medida___ En alguna medida___
En poca medida___ En muy poca medida___

3- Puedo derivar tareas principales o subcompetencias.

En gran medida___ En alguna medida___
En poca medida___ En muy poca medida___

4- Comprendo la relación entre tareas principales o desempeños anticipados y determinación de contenidos.

En gran medida___ En alguna medida___
En poca medida___ En muy poca medida___

5- Entiendo cómo se exponen las fases de una secuencia didáctica en la fase de planeación.

En gran medida___ En alguna medida___
En poca medida___ En muy poca medida___

6- Puedo captar la diferencia entre una planeación didáctica tradicional y una por competencia.

En gran medida___ En alguna medida___
En poca medida___ En muy poca medida___

7- Puedo identificar en la escuadra invertida los cinco componentes de la didáctica.

En gran medida___ En alguna medida___
En poca medida___ En muy poca medida___

8- Podría explicar a mis compañeros en que consiste el triángulo que guía la planeación didáctica por competencia.

En gran medida____ En alguna medida____
En poca medida____ En muy poca medida____

9- Entiendo la diferencia entre una planeación centrada en el desarrollo de la competencia y una planeación centrada en el desempeño.

En gran medida____ En alguna medida____
En poca medida____ En muy poca medida____

10-Puedo explicar a qué se refieren las metas de aprendizaje y qué se refieren las metas de desempeño.

En gran medida____ En alguna medida____
En poca medida____ En muy poca medida____

Una vez concluidas las consideraciones en torno a la planeación, nos corresponde adentrarnos en cómo se desarrolla dicha planeación, cerrando brechas de aprendizaje y brechas de desempeño a través de las secuencias didácticas.

¡A CERRAR BRECHAS A TRAVÉS DEL DESARROLLO DE SECUENCIAS DIDÁCTICAS!

Antes de emitir consideraciones instructivas en torno a la elaboración de una secuencia didáctica resulta indispensable que nos detengamos; invitemos a la reflexión sobre el proceso que permite a maestros y alumnos ir cerrando brechas de manera progresiva para que los estudiantes puedan hacer sus propias contribuciones a un mundo supercomplejo.

Recordemos que las destrezas de reflexión implican perspicacia por parte del alumno, así como creatividad a la hora de identificar e interrelacionar los elementos de un problema. Las destrezas de reflexión abarcan tanto proceso de síntesis y creación como procesos de juicio y valoración.

Los procesos de síntesis y creación se corresponden con las acciones de compilar información y relacionarla de manera diferente, establecer nuevos patrones, descubrir soluciones alternativas. Puede asociarse a la resolución de conflictos.

Por su parte, los procesos de juicio y valoración están dados por la representación de capacidades para formular juicios con criterio propio, cuestionar tópicos y exponer y sustentar opiniones fundamentándolas. En otro orden, se asociaría a acciones de planificación compleja, de reglamentación y de negociación.

Vamos a proponer activar esas destrezas de reflexión para transitar por los tres hitos o momentos fundamentales que engloban el tránsito gradual en la adquisición y desarrollo de competencias. Ese tránsito tiene como finalidad arribar a metas de aprendizaje y metas de desempeño.

Hemos decidido presentar enmarcadas las consideraciones sobre el tratamiento de las metas de aprendizaje y cómo se integran para que nuestros lectores ya vayan organizando mentalmente las finalidades perseguidas por cada una de las fases que integran una secuencia didáctica, pues no se puede perder de vista que una vez determinada las metas de aprendizaje, con sus criterios de evaluación, corresponde ir concibiendo como se van a secuenciar las acciones que conducen a la consecución de dichas metas:

EL TRATAMIENTO METODOLÓGICO DE LAS METAS DE APRENDIZAJE

1º. Las metas de aprendizaje están orientadas fundamentalmente a la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes, como recursos (o sea, como medios, no como fin). Estos recursos básicos se trabajan junto a otros recursos necesarios para poder tener una actuación competente (informaciones, esquemas, Internet, etc.)

Los recursos conformarán bases, pero ¿de qué se trata esto de formar bases? Pues se trata de favorecer la construcción del significado y relación con la experiencia personal, es esta experiencia concreta la que provee bases para la observación y la reflexión.

Aquí tenemos un primer reto para el maestro en materia de desarrollar secuencias didácticas, ese reto se puede formular de la manera siguiente: ***¿Cómo se actúa para favorecer bases, con vista a la observación y la reflexión, a partir de la construcción de conocimientos en relación con experiencias?***

Conviene precisar que estamos asumiendo la experiencia a partir de las consideraciones de Dewey cuando señalaba que la experiencia estaba dada por la transacción entre el individuo y lo que en ese momento constituye su medio ambiente, de manera que en esa relación, ambos cambian esencialmente.

Dado que estaremos buscando siempre las relaciones entre lo que se enseña y lo que se evalúa, como una condición indispensable dentro de una pedagogía de las competencias, entonces ya vamos adelantados. La concepción de competencia como resultado de aprendizaje tiene una serie de implicaciones para la evaluación. En primer lugar, la competencia supone la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes. Por tanto, la evaluación debe evaluar los tres tipos de adquisiciones.

EL TRATAMIENTO METODOLÓGICO DE LAS METAS DE DESEMPEÑO

2°. Las metas de desempeño están orientadas a cómo se integran recursos (no sólo los abordados anteriormente, porque los alumnos no están “en blanco”). Ahora bien, esa integración de recursos exige que sean “movilizados” de manera estratégica, pero ¿de qué se trata esto de movilizar recursos de manera estratégica? *Pues se trata de que a partir de las observaciones realizadas, se creen las condiciones para enriquecer experiencias, aplicar procedimientos, practicar lo que se ha ido aprendiendo, siempre desde la perspectiva de ir probando hipótesis y no simplemente de aplicar procedimientos de rutina que lleven a un final siempre esperado. Se trata en realidad de que el alumno pueda “hacer” con habilidades y destrezas, abierto al trabajo cooperativo.*

Con ello se brinda la oportunidad a los estudiantes de ir reflexionando sobre sus logros y avances para que esa retroalimentación le permita arribar generalizaciones, es decir, una reflexión en la acción para determinar aspectos claves de lo aprendido que es lo que le permitirá la aplicación de manera efectiva en otras situaciones. Dicho con otras palabras las generalizaciones a las que arriba el estudiante buscan que este pueda contar con teorías de las cuales puedan extraerse y desarrollarse implicaciones para la acción, es decir, Estas implicaciones pueden quedar como hipótesis que entonces sirven como guías para la acción y para la comprobación en nuevas situaciones concretas, con un aprendizaje reflexivo que incluye proyectar, experimentar y desarrollar destrezas de reflexión, en oposición a el aprendizaje no reflexivo que inducen a la memorización, imitación y simple desarrollo de rutinas.

Estas acciones no se hacen en solitario, sino que requieren de interacciones con los otros, interacciones que fortalecen el pensamiento crítico, las argumentaciones y con ellas, la perspectiva ética que rodea el problema o la tarea en cuestión.

Nótese la diferencia entre esta concepción y la concepción tan arraigada erróneamente de creer que la práctica está dada por aplicar la teoría que se recibió previamente a un ejercicio práctico, este modo de actuación no permite que el sujeto pueda hacer uso de lo aprendido en situaciones rodeadas de incertidumbre, pues una cosa es la práctica vista en su sentido más estricto, replicativo para lograr aprendizajes y otra es concebir el aprendizaje como un aspecto integral de la práctica, en su sentido generativo e histórico (Lave y Weger 1991).

Los maestros deben llegar a comprender que las situaciones de aprendizaje de proceso, como el caso de las competencias, no son simple adiestramiento o adquisiciones de habilidades, sino que requiere de interacciones entre elementos que constituyen los saberes a los que tanto se alude cuando se asume el enfoque de competencias. Esos elementos, como ya apuntamos con antelación, se centran fundamentalmente en la información, el conocimiento y el desempeño; sobre ellos el autor Jarbas Novelino ha realizado destacadas aportaciones sobre las cuales volveremos al explicar los indicadores que sirven de referente a un docente para poder determinar cuándo en realidad está atendiendo o no a una pedagogía de las competencias,

Aquí tenemos un segundo reto para el maestro:

¿Cómo contribuir a que el alumno movilice recursos de forma eficaz y ética para atender a una determinada demanda en un contexto específico?

En esa movilización estratégica requiere se de que el alumno se enfrente a situaciones auténticas que no son sólo aquellas que revelan problemas sociales, sino también aquellas que demanden poner en acción un pensamiento de orden superior, el cual incluye pensamiento crítico, resolución de problemas, toma de decisiones, comunicación, etc.

INTEGRACIÓN DE METAS DE APRENDIZAJE

3º. Hay que integrar las metas de aprendizaje y metas de desempeño que han guiado el tránsito gradual por una capacitación (activación de capacidades) que permita al alumno hacer sus propias contribuciones positivas a un mundo supercomplejo y manifestar esas contribuciones en un comportamiento concreto, pues las competencias se demuestran haciendo y no sustituyendo la práctica por el discurso sobre la práctica.

Este comportamiento concreto que no constituye un punto de llegada, encasillado en las categorías de “competente/no competente”, sino que es un continuo dentro de un proceso de cambio constante y de enriquecimiento constante de sus competencias, es lo que exige que el desarrollo de la competencia sea concebido como un proceso de aprendizaje y no como un fin, de ahí la importancia de integrar la evaluación formativa y sumativa.

Pero ¿de qué se trata esto de capacitarlos para que hagan sus propias contribuciones positivas al mundo supercomplejo y manifestarlo en comportamientos concretos? Se trata de disponerse a actuar para lo cual hay que estar motivado desde la orientación a las metas trazadas y entrar en acción para generar nuevas situaciones en las cuales se integren competencias cognitivas, funcionales y sociales. Nótese la necesidad de integrar lo motivacional (querer actuar) y generar nuevas situaciones con visión integradora de las diferentes dimensiones de una competencia).

Aquí tenemos un tercer reto para el maestro
¿Cómo concebir el proceso de cierre e inicio de transferencia de lo aprendido, a través de diseñar situaciones en las que el alumno muestre su responsabilidad de aprendizaje personal, integrando los dominios de conocimiento, de la acción y de la existencia, lo que equivale a ir más allá de lo intelectual para abarcar las dimensiones personal, práctica y social de la vida estudiantil y de la sociedad en su conjunto?.

Este reto requiere de que las situaciones diseñadas exijan de la construcción activa y significativa de hechos, ideas, conceptos, teorías y experiencias para actuar con eficacia en un mundo cambiante, en el que no se puede actuar sólo con conocimientos escolarizados, evaluados siempre en pruebas objetivas las cuales nos permiten prepararnos para aprobar, pero no para aprender.

Sobre las bases de las consideraciones anteriores ya podemos determinar indicadores que nos dicen cuándo estamos trabajando pedagógica y didácticamente dentro de un enfoque de competencias y cuando realmente estamos disfrazando nuestros procedimientos de un activismo externo, pero no estamos asumiendo el enfoque de competencias. También puede darse el caso de que lo que nos estemos limitando a es desarrollar modos de actuación propios de una modelo centrado en el aprendizaje, pero ello no quiere decir que estemos asumiendo ya un enfoque basado en competencias.

El enfoque basado en competencias tiene sus características propias, las cuales defenderemos en este texto, pero específicamente en materia de la elaboración de secuencias didácticas que respondan a una pedagogía de las competencias, les proponemos los indicadores siguientes:

Indicadores referenciales para desarrollar secuencias didácticas desde una pedagogía de las competencias.

- Buscar integración y significatividad para mejorar la relevancia de lo que se aprende.
- Facilitar la integración de contenidos aplicables a situaciones de la realidad social a partir de imaginar tareas auténticas y complejas como generadoras de aprendizaje.
- Enfocar la construcción del conocimiento y la construcción del desempeño de manera tal que se cubran los objetivos formativos.
- Favorecer la transformación del papel del maestro hacia una concepción de acción magisterial, por sobre discurso magisterial.
- Favorecer la autonomía de los individuos con niveles de ayuda progresivos y graduales a través de diferentes niveles de competencia dentro de la estructura de las secuencias didácticas.
- Generar aprendizajes aplicables a situaciones complejas

con el apoyo de estrategias de aprendizaje y vías metodológicas propias de una formación competencial.

A continuación emitiremos consideraciones sobre cada uno de los indicadores señalados, los cuales constituyen una buena guía para que los maestros puedan enrumbar su práctica, cuando pretenden que sus alumnos adquieran y desarrollen competencias.

Sobre la integración y significatividad en función de la relevancia de lo que se aprende.

Si la esencia de las competencias remite a funcionalidad y aplicación de lo que se aprende (no sólo desde el conocimiento formalizado) y además remite de manera obligada a un planteamiento integrador, entonces la integración no puede ser tocada tangencialmente sino que exige de detenerse en sus caracteres, fortalezas y riesgos a los cuales nos enfrentamos ante la carencia de dicha integración.

Una de las formas más frecuentes de integración que emplean los maestros es la que se da al final a través de la llamada recapitulación, pero ciertamente esa visión de síntesis retrospectiva, como coronación de un proceso analítico extasiado en pormenores y datos informativos exactos, difícilmente podría ser la clave para que los alumnos integren las diferentes dimensiones de una competencia (la dimensión intelectual, personal, práctica y social). Esa recapitulación queda corta a una visión de integración, aun cuando se haga de forma inmediata, de forma intensiva al cavar cada unidad o de forma cíclica o acumulativa para revisar grupos de temas, unidades o toda la materia de un trimestre o de un curso. La recapitulación no resuelve porque su carácter retrospectivo la hace distante de los momentos en que se pretendía abrir todos los canales para garantizar la integración de lo que se aprende.

Por tal motivo siempre insisto en la necesidad de buscar la integración desde la propia génesis desde la cual se analiza el problema objeto de estudio y sustentar esa búsqueda en la teoría de

base desde la cual se esté haciendo la propuesta formativa.

La integración pedagógica que se pretende lograr con la formación basada en competencias tiene de base las conquistas de la teoría del aprendizaje significativo, aunque no limitada la visión de significatividad a la teoría de Ausubel, la cual está centrada en un conocimiento más escolar. Nuestro sustento, partiendo de Ausubel por supuesto, se proyecta hacia una resignificación de la propuesta ausubeliana para incluir la valoración de las acciones de los sujetos que intervienen en la realidad escolar; es decir, no nos limitamos solamente al conocimiento acentuado en las formulaciones de la ciencia, sino tenemos en cuenta los conocimientos que poseen y producen los sujetos que intervienen en la realidad escolar, o sea, la capacidad que esos tienen de producir teoría y con ello algún tipo de conocimiento.

Como señalamos que la propuesta de integración en el enfoque competencia no soslaya sino que asume la parte más positiva de la propuesta ausubeliana, vamos a detenernos en dos aspectos fundamentales, a saber:

- ¿Qué aportes de la teoría de Ausubel nos puede ayudar a facilitar la integración perseguida?.
- ¿Qué parte de las omisiones de la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel debe ser atendida para lograr una integración pedagógica más ajustada a los sujetos que intervienen en las acciones educativas?.

La propuesta de Ausubel, publicada en 1963 y luego modificada y ampliada plantea tres frentes que hay que superar. El análisis de estos frentes, y los argumentos ausubelianos ante ellos son de sumo interés en materia de integración pedagógica. Observemos las relaciones entre frente a superar y argumentos ausubelianos.

Frente a superar	Argumentos ausubelianos
1-El aprendizaje de memoria y mecánico en la tradición escolar, problema adjudicado a la psicología conductista.	1-El aprendizaje significativo es el que tiene la posibilidad de perdurar en la memoria a largo plazo, por su vinculación no arbitraria y orgánica con la estructura cognitiva.
2-La mística del descubrimiento como procedimientos heurísticos de aprendizaje pro resolución de problemas.	2-El descubrimiento como forma privilegiada en la formación inductiva de los conceptos no es la mejor forma de aprovechamiento de espacio escolar, por cuanto se desestiman la comprensión de principios fundantes de las disciplinas científicas.
3-La influencia piagetian de Educación que desestima de algún modo la acción educativa en pro del desarrollo cognitivo operatorio formal.	3-El desarrollo cognitivo no puede darse sino en materias específicas en las que la instrucción como intervención educativa juega un papel central.

Los argumentos ausubelianos se relacionan con las tres condiciones del aprendizaje significativo expuestos por Ausubel, estas tres condiciones señalan:

- Se ha de presentar el material de estudio de manera potencialmente significativa.
- Se ha de atender a la motivación.
- Se ha de integrar la nueva información a la que ya se tiene previamente consolidada.

Presentar el material potencialmente significativo para favorecer que perdure en la memoria requiere de establecer relaciones, vínculos y un ordenamiento de conocimientos que faciliten la retención. Por ello es inconsecuente decir que se pretende formar

competencias y se continúe centrado en seguir al pie de la letra un rosario de contenidos disciplinares ampulosos, sumados arbitrariamente e inabarcables para la memoria constructiva.

El establecimiento de redes conceptuales, es una vía esencial para lograr que los alumnos cuenten con la visión integrada de lo que se pretende abordar como objetivo de estudio.

El hecho de que uno de los argumentos ausubelianos insistan en que el descubrimiento, con su formación inductiva de conceptos, no sea la única vía privilegiada, para no desestimar la comprensión de los principios fundamentales de la disciplina (núcleos fundacionales), deriva en que al proponer vías metodológicas para la formación basada en competencias no nos limitemos solamente a la vía del proyecto, sino que tengamos en cuenta, además, y cuando el caso lo requiera, las vías de la educación para la comprensión y la vía centrada en la educación para la resolución de problemas.

Hay que destacar en las condiciones requeridas para el tratamiento metodológico, por cualquiera de las tres vías citadas, la importancia de una motivación, vista desde los aportes de las teorías cognitivas.

Cabe destacar en alusión a la motivación que muchas de las primeras perspectivas sobre la misma la relacionaban con fuerzas internas, como instintos, rasgos, voluntades y deseos. Las teorías conductuales y del condicionamiento consideraban que la motivación era aquello que incrementaba o mantenía la respuesta ante un estímulo, según fuese la recompensa o el refuerzo. El punto de vista cognitivo, más contemporáneo, defiende que son los pensamientos de los individuos, sus creencias y emociones los factores que más influyen en la motivación, la cual es concebida entonces como el proceso que nos dirige hacia el objetivo o la meta de una actividad, que la instiga y la mantiene (Pintrich P y Schunk, D., 2006: 5).

Retomando ahora lo referido al desarrollo cognitivo desde los argumentos ausubelianos hay que señalar su concepción de aprendizaje verbal significativo, el cual, para Ausubel, es la mo-

dificación de la estructura cognitiva (trama de conceptos) que se producen cuando se asimilan nuevos conceptos, el proceso de asimilación, explica el autor, tomando la metáfora de asimilación biológica que utiliza Piaget para explicar la función de los esquemas de acción en el desarrollo cognitivo, se trata de la transformación que sufren los conceptos nuevos cuando son comprendidos por conceptos preexistentes en la estructura cognitiva del sujeto, lo que también es válido a la inversa; es decir, la transformación de las ideas preexistentes, por los conceptos nuevos.

Esta propuesta de Ausubel nos ayuda a sustentar la integración conceptual, pero tal como habíamos apuntado, dicha propuesta tiene una omisión, que obliga redefinir y resignificar los modos de aprendizaje que posibiliten acciones crítico emancipatorias en el aula, con su consecuente producción de conocimiento no limitado al conocimiento proposicional o enunciativo acuñado como "verdad" y recogido en los libros de texto. Las interacciones en las que se interviene ya sea cara a cara en la actividad cotidiana escolar o las que se producen con un material de estudio concebido para estimular la capacidad de producir conocimientos y producir teorías.

Por tal razón, en la pedagogía de las competencias se reconoce que la tarea que enfrenta el alumno ha de involucrar tanto al conocimiento adquirido previamente, como al conocimiento que él va construyendo a partir de lo que le demanda el problema en cuestión. Como puede verse, aquí hay otra forma de integración que debe ser potencializada.

Estas consideraciones sobre la integración posibilitan que aludamos a la relevancia, la cual, además de ser uno de los principios de calidad educativa expuestos por la UNESCO, es un requisito indispensable para poder favorecer una actuación competente.

La relevancia, según el diccionario de la RAE, significa "cualidad o condición de relevante, importancia, significación" y el término relevante es definido como "sobresaliente", "destacado", "importante o significativo". Ahora bien lo relevante tiene que

ser percibido por los usuarios y no por lo que creamos nosotros como ofertantes, es decir, algo relevante cuando su contenido posee alguna significación o importancia de acuerdo a las preguntas o necesidades de los sujetos y la utilidad que perciben en la información que se les ofrece.

La visión de utilidad de acuerdo a las necesidades de los sujetos es la que hace que colinden términos como relevancia y pertinencia, de ahí que muchos asocien la relevancia a las relaciones entre los contenidos seleccionados, a su importancia, su significación para los sujetos y conciben la pertinencia en su dimensión de utilidad según necesidades del usuario.; lo pertinente es lo que resulta oportuno. Podemos concluir que lo relevante resulta pertinente siempre y cuando ambos estén en función de los sujetos receptores de la intervención educativa.

Con respecto a este indicador relacionado con la integración desde una visión de relevancia y significatividad, como sello característico de las competencias, debemos aludir a dificultades que se están presentando en la práctica las cuales pueden constituir un riesgo:

- Cuando no se orientan los aprendizajes a tareas complejas como resolución de problemas, elaboración de proyectos, comunicación oral y escrita, presentación de informes y reportes, etc.
- Cuando no se escogen situaciones motivadoras y significativas para el alumno, donde no sólo tenga que poner en juego los recursos disponibles (conocimientos, habilidades, actitudes, informaciones, capacidades, etc.) sino también buscar los que se precisen.
- Cuando no se conciben tareas con una estructura que permita a los sujetos movilizar los conocimientos para su resolución.
- Cuando los contenidos están organizados disciplinariamente por un lado y por otro se declara que son los obje-

tivos o resultados de aprendizaje esperados, con sus criterios de evaluación de cada asignatura, los que marcan la evaluación y el desarrollo de las materias, división que en realidad hace que se siga trabajando de la misma forma de siempre y que las competencias se vean sólo como un aditamento.

- Cuando no se tiene en cuenta el papel de los conocimientos, habilidades y actitudes en una concepción de tiempo integrado en la formación basada en competencia, tal como presentamos en el modelo de Robert Roe (2003).

Este indicador referido a la integración es clave para que funcione una pedagogía de las competencias.

Las tareas auténticas y complejas como generadoras de aprendizaje.

Si asumimos la tarea como la propuesta de trabajo que realiza el docente al estudiante para organizar el proceso de enseñanza y actividad, como el trabajo que realiza el alumno para desarrollar un proceso de aprendizaje (Goñi Zabala 2005: 121), estaremos de acuerdo entonces en que concebir una tarea que sea provocadora o generadora del aprendizaje en una formación basada en competencias se convierte en un reto para el docente; reto que para ser asumido exige como insumo un dominio por parte de los maestros de lo que son tareas auténticas.

Con la claridad expositiva que caracteriza a los textos de Goñi Zabala, este señala:

“Una tarea se puede comparar con una semilla. La semilla contiene la potencialidad de llegar a ser una planta, pero cada tipo de semilla sólo puede llegar a dar un tipo de planta y si uno quiere obtener manzanas no es muy inteligente que elija semillas de melón” (Goñi Zabala, J. 2008).

Será bueno organizar entre los docentes sesiones de debate y trabajo cooperativo para imaginar tareas en las que lo que pre-

tendemos es generar aprendizajes que deriven en un aprendizaje competencial, caracterizado por el hecho de que el alumno pueda poner de manifiesto sus niveles de competencia en situación, es decir la competencia se manifiesta en su realización, en una intervención eficaz, cuando se evalúan conocimientos, habilidades o procedimientos se están evaluando recursos previos requeridos para la competencia, pero no se está evaluando la competencia pues ello implicaría la capacidad para poner esos recursos en práctica y resolver situaciones complejas.

Estamos con ello afirmando que la competencia obra en diversos contextos de la vida, por ello su adquisición y desarrollo requiere de presentar tareas o desafíos de la vida real. Hablamos de tareas y también de desafíos de la vida real para contribuir a contrarrestar la idea errónea en torno a que tareas auténticas sólo son las referidas a aquellas que tiene correspondencia directa con problemas sociales, olvidando que lo auténtico, apunta también a los desafíos que enfrentamos poniendo en acción un pensamiento de orden superior.

El diseño de tareas relacionadas con la realidad debe tener en cuenta lo siguiente:

- Es deseable encontrar tareas relevantes y auténticas dentro de contextos realistas.
- Algunas cuestiones pueden ser muy estimulantes e interesantes aunque no sean auténticas.
- Algunas tareas se plantean dentro de un contexto realista, pero lo que están planteando es una cuestión que tiene sentido desde el punto de vista didáctico.

Atendiendo a los aspectos anteriores Maaß, K. (2006) ofrece pautas para poder determinar. Cuán relevante y auténtica es una tarea: esas pautas clasificatorias son las siguientes:

- Problemas verbales insertados en la realidad: el contexto no es importante en absoluto, no desempeña ningún papel en la solución y puede ser eliminado. A menudo el contexto está enormemente simplificado o distorsionado de la realidad.

(Por ejemplo: muchas de las tareas o problemas que se le asignan a los alumnos en matemáticas tienen un contexto nulo o con ejemplos que lo que hacen distorsionar la realidad.

- La tarea o problemas relacionados con la realidad: el problema está relacionado con la realidad pero el contexto está simplificado, a veces de manera artificial, olvidando las múltiples variables que interactúan en un problema.
- Contexto realista con una cuestión didácticamente relevante: dentro de un contexto realista se plantea una cuestión que tiene sentido desde el punto de vista didáctico.
- Contexto realista con una cuestión interesante: la cuestión no es auténtica. Sin embargo es interesante porque proporciona una percepción o una comprensión más profunda de esta área.
- Contexto realista con una cuestión auténtica: En este tipo se tratan cuestiones que son importantes en cierto campo. Con énfasis en la vida cotidiana.

A la hora de diseñar estas tareas atendiendo a la autenticidad del contexto también se debe tener en cuenta cuán cercana está la tarea a los estudiantes, a su vida diaria y en este sentido las pautas clasificatorias ofrecidas por Maaß, K. (2006) son las siguientes:

- Tareas no realistas e irrelevantes para los estudiantes: en este caso están los problemas verbales descritos en la clasificación anterior relacionada con la autenticidad del contexto.

- Tareas auténticas pero no relevantes para la vida diaria de los estudiantes: las tareas realistas pueden ser auténticas en el sentido de la definición (para los expertos en el campo en cuestión) pero no ser relevante para los estudiantes.
- Tareas en un contexto interesante para los estudiantes: El contexto puede ser no relevante para los estudiantes, pero sin embargo puede ser interesante por su conexión con narraciones fantásticas, cálculos, etc.
- Tareas relevantes para la vida cotidiana de los alumnos (o al menos para su futuro cercano):
 - Los estudiantes ven la relevancia de la tarea.
 - Se dirige personalmente a los alumnos.

Las tareas también pueden ser más simples o más complejas. Las tareas más simples dan más información de la necesaria o se omite alguna información relevante, pero en las tareas complejas, que requieren de mayor modelización los alumnos tendrán que interpretar, llevar a cabo todo el proceso y luego validarlo, o sea, validar críticamente una solución o un modelo dado.

Las tareas pueden ser abiertas o cerradas; las cerradas permiten sólo una forma de proceder y una solución; por su parte las abiertas permiten varias formas de resolverse y varias soluciones.

Todos estos tipos de tareas pueden diseñarse como parte de los desempeños anticipados que se propone a los alumnos para que arriben al desempeño como resultado, pero lo cierto es que si es una tarea generadora de aprendizaje, o sea, la tarea que se concibe para de ella derivar todo lo que se va aprender, en ese segmento que forma un todo integrado en una unidad o un bloque de estudio, entonces se ha de velar porque esa tarea responda a las características expuestas por Denyer(2007) cuando señala:

Las tareas integradoras son las que serán objeto de evaluación, son las que guían la unidad de aprendizaje, son la manifestación de la competencia que pretendemos desarrollar y son en de-

finitiva las que tienen la potencialidad para la formación de dicha competencia, pues en ellas se ponen en juego las capacidades que se despliegan para avanzar hacia el logro de la competencia en cuestión.

De acuerdo con Denyer, Fuernémont, Poulain y Vanlo-ubbeeck(2007) las tareas han de ser complejas, finalizadas interactivas abiertas, inéditas y construidas. El dominio de estas características o propiedades resulta determinante para cubrir la aspiración centrada en que los maestros puedan imaginar tareas, teniendo en cuenta que la imaginación es la puerta de entrada al pensamiento racional. A continuación acotaremos consideraciones importantes con respecto a estas características.

LA TAREA ES COMPLEJA

Abordar los conceptos científicos desde la epistemología de la complejidad es tener en cuenta sus múltiples dimensiones y ejes de significación, lo cual hace difícil definirlos de forma exacta, así como emplearlos con certeza (Bacarat M.P y Graciano, N.A. (2000).

Desde esta perspectiva, concebir una tarea como estructura clave de un currículum por competencia, implica entretrejer recursos cognitivos, afectivos y procedimentales, que apuntan de manera integrada al saber, saber hacer, saber ser y convivir, etc, en una actuación que demanda de recursos internos (asociados a conocimientos, habilidades, actitudes y a una serie de eventos que suceden al interior del estudiante) y recursos externos (asociados a dimensiones del entorno que sirven de activadores de los eventos internos, en estos casos está el uso de Internet, consultas a expertos, etc).

Se trata en definitiva de tareas concebidas en términos de desempeño que como hemos apuntado, están dadas por los recursos que pone en juego un individuo para actuar, recursos que no

sólo son operativos, sino que abarcan recursos intelectuales, afectivos y actuacionales.

Si la tarea es concebida atendiendo a la complejidad es indispensable que sea integradora y no se limite a preguntas taxonómicas, segmentadas o esquemáticas, las cuales sólo podrían ser pasos graduales hacia el logro de integración.

LA TAREA ES FINALIZADA

Aludir a que la tarea es finalizada implica concebirla en función de su contextualización social o epistemológica, pero siempre orientada hacia la acción, acción que siempre es consciente y se traduce, para este caso, en los desempeños que permiten concretar la competencia.

La situación que encierra la tarea puede ser real o simulada, pero en cualquiera de los casos ha de responder a un objetivo concreto, que está englobado en la competencia que se desea desarrollar y cuyas potencialidades de logro están en la tarea concebida y desde la cual se organizará la enseñanza.

LA TAREA ES INTERACTIVA

Tal interactividad le viene dada por el extraordinario papel de la situación y el contexto sociocultural, estos indican el lugar y el tiempo para el desarrollo intelectual del individuo.

Los seres humanos están en un contexto dado, pero no pasivamente, sino activamente. De este modo crean el ambiente y las diversas formas de representación mental (Martiniano Román, 1999, pág 81).

Sobre la base de lo anterior Denyer (Denyer Et al,2007) señala que el contexto de la tarea y sus objetivos son los que orientan la selección de los recursos y su organización.

LA TAREA DEBE SER ABIERTA

La flexibilidad y apertura de la tarea es su única defensa ante las fuertes críticas que ha recibido el enfoque de competencias, al plantearsele que su descripción de criterios estandarizados y concretados en evidencias conduce a un reduccionismo castrante.

Ya hemos reiterado en textos anteriores que al describir las evidencias o criterios de realización lo que estamos haciendo es estableciendo el piso a través de referentes de calidad, pues estamos de acuerdo con Catalano cuando señala que “las capacidades que se crean sin un plan previo; constituyen oportunidades de aprendizaje que van a ser reorganizadas y re-significadas por el propio sujeto en forma espontánea y sin programación”. La capacitación y la formación ofrecen una oportunidad de aprendizaje organizada y planificada en la cual se programan conscientemente la formación de capacidades que permiten dar sustento a la competencia, a los pensamientos que la generan, a las habilidades y destrezas puestas en acción, a la forma singular de abordar un hecho determinado o una situación problemática, mediante la búsqueda de la forma de plantear la resolución de los problemas o de anticiparse a los posibles incidentes”(Ana Catalano, 2004, pág 55).

El ofrecer un referente de calidad no quiere decir que el proceso esté fijo de manera unívoca, ni que el producto está definido de manera cerrada, sino que, como una tarea bien diseñada, debe dejar margen a la incertidumbre y el pensamiento alternativo, más allá de la certeza que brindan verdades acabadas y acuñadas por lo general en los libros de texto.

De ahí la necesidad de englobar problemas que integren recursos de diferente naturaleza y no preguntas aisladas y de respuestas puntuales.

LA TAREA HA DE SER INÉDITA

Las tareas inéditas se oponen a las tareas de memorización de lo aprendido y a las tareas en las cuales se da la aplicación mecánica de ejercicios. Si nos remitimos a evaluar la memorización o ese tipo de aplicación, estaremos evaluando otra cosa, pero nunca la competencia.

Al enfrentar a los alumnos a diversas tareas en el transcurso de la clase, ellos deben realizar actividades en las cuales restituyen o repiten con ligeros tintes de variación, pero esto tal vez empiezan a ser los primeros pasos o balbuceos para avanzar hacia un camino que los va preparando para tareas integradoras y didácticas, toda vez que en ellas no se darán pistas para el reconocimiento, sino que la propia concepción de la tarea inducirá al alumno a evocar y buscar las vías de solución a partir del aparato herramental con el cual se le ha pertrechado para enfrentar situaciones nuevas, no predecibles, en cuya solución debe ir más allá de lo que trae automatizado, debido a que la nueva situación demanda de mayores dosis de creación.

Se trata de rebasar el pensamiento reproductivo para adentrarse en un pensamiento más productivo, exigido por la propia tarea, la cual encerraba la potencialidad para generar aprendizajes, potencialidad que sólo se desarrolla, cuando se asegura que las actividades que realizan los estudiantes sirvan para que esa potencialidad se convierta en realidad (Goñi Zabala, J.M.2005).

LA TAREA ES CONSTRUIDA

La tarea es construida toda vez que al tener que buscar cómo hacerla tomando decisiones propias ya ello implica la búsqueda creativa. Aquí está precisamente la diferencia entre habilidad y competencia, la habilidad requiere de “ser hábil” a partir de haber automatizado determinados procedimientos, la competencia por

su parte entra en acción ante una situación nueva, ante la cual lo automatizado no es suficiente para “resolver”, pues se está ante la solución de problemas complejos, lo que la reorganización de la información presentada en el enunciado y la estructuración de una propuesta de solución a partir de relaciones no explícitas en el enunciado de la situación o problema, en las que se involucra más de una variable. (Bogoya D,2008).

Además, la tarea es construida porque se convierte en un elemento que permite a los estudiantes establecer su propio diálogo con la realidad cotidiana, para hacer de esa manera que lo aprendido adquiera su significado, además el proceso de elaboración de conocimientos que se debe dar en la realización de la tarea debe convertirse en una actividad claramente orientada a compartir significados y sentidos, esta vez con acciones sistemáticamente planificadas por los alumnos.

Señalan los autores de referencia para la descripción de las características de las tareas (Denyer y otros, 2007) que lo de compartir significados aceptados y sentirse impulsados por la propia tarea a elaborar otros significados, como fundamento indispensable para dar solución a la situación planteada, es lo que marca la diferencia entre una tarea de repetición memorística y otra que responda a las características.

Para poder concebir estas tareas provocadoras de aprendizaje hay que romper las dicotomías antiguas que han impedido la adopción de una aproximación al pensamiento orientada a la acción cada vez vienen menos al caso: La observación no es contraria a la experimentación, sino que puede precederla, la descripción no es contraria a la explicación sino que puede funcionar como una primera aproximación a esta. (Scribner,S.2002).

También hay que tener en cuenta el papel formativo de la práctica para el desarrollo de las habilidades cognitivas, las cuales no se forman con un aparato teórico dando explicaciones sobre las mismas, sino que se forman en el curso de la participación en prácticas socialmente organizadas.

El análisis de estas tareas no puede reducirse a hechos acerca de precisión y velocidad de desempeño, aunque los incluya, pero la relevancia de ese análisis estaría en cuestiones cualitativas, por sobre los tradicionales análisis cuantitativos que son los que siempre tendemos a privilegiar.

También se ha de tener presente la forma diversa en que los sujetos enfrentan una tarea, aunque hayan sido preparados para el mismo nivel de desarrollo de habilidades, aunque todos realizan tareas procesuales transitando por los mismos pasos, ha de destacarse la variabilidad y la manera en que cada sujeto ha realizado las adaptaciones requeridas, o sea, ha adaptado nuevas cosas en lo que se tiende a llamar “adecuación a la ocasión”, pues hay que tener en cuenta que a la hora de enfrentar una tarea el sujeto ha de activar su pensamiento práctico, más útil ante las circunstancias cambiantes que el pensamiento académico formal.

El pensamiento práctico experto está orientado a objetivos y varía de manera adaptativa con propiedades cambiantes de los problemas y las condiciones cambiantes en el ambiente de la tarea. Es el que promueve un pensamiento optimizador, el cual contrasta con el tipo de pensamiento en el cual se da el uso de un solo algoritmo para resolver todos los problemas de un tipo dado. Los algoritmos describen la manera como los computadores resuelven el problema de un tipo dado; la variabilidad y la flexibilidad describen como los expertos resuelven los problemas: he aquí una diferencia estructural fundamental entre el pensamiento formal académico y el pensamiento práctico que debemos potenciar en los alumnos a través de tareas auténticas.

Enfocar la construcción del conocimiento y la construcción del desempeño.

Cuando leí las reflexiones de Jarbas Novelino Barato en su texto “Saberes del trabajo y saberes del ocio”, comenté, jocosamente a mis colegas, que había sido la lectura más cara de mi

vida, pero también muy provechosa, pues muchas de mis certezas comenzaron a ser puestas en cuestión, deseché un sinnúmero de páginas cargadas de un conjunto de disquisiciones teóricas sobre la didáctica de las competencias y me dispuse a reconsiderar muchas dicotomías de las que traemos arraigadas, tales como teoría/práctica, descripción/explicación, observación/experimentación, criterios de dominio/criterios de ejecución, etc, pues esas dicotomías iban a constituir un obstáculo para mi intención, centrada en que los maestros pudieran comprender las interacciones requeridas para un buen desempeño.

Uno de los problemas fundamentales que ha tenido la implementación de la formación basada en competencias ha estado en no haber distinguido adecuadamente las diferencias entre construcción de conocimientos y construcción del desempeño. El tener en cuenta ambos tipos de construcción redunda necesariamente en que en este enfoque se tracen metas de aprendizaje (con los diferentes tipos de conocimientos, habilidades, actitudes) y metas de desempeño, con el papel que en el mismo desempeñan todas las manifestaciones del saber hacer; un saber hacer que rebasa el ámbito de las habilidades y las destrezas.

Antes de seguir adelante debo precisar la perspectiva que asumimos de las relaciones entre habilidades y destrezas, pues innegablemente es un tema muy controvertido. Hablar de habilidades y destrezas obliga a hacer un paréntesis en estos dos términos:

Habilidad: es la capacidad de ejecución aceptable de un movimiento, donde sólo el propio movimiento es importante. No se tiene en consideración el resultado o efectividad.

Destreza:

Es la eficiencia para ejecutar una tarea.

Es la economía de esfuerzo efectuada por el sujeto cuando realiza el movimiento.

Es el grado de eficiencia en la ejecución de una conducta motriz específica y razonablemente compleja.

Suponen la intervención de diferentes elementos:

- Integración de habilidades.
- Finalidad específica.
- Eficiencia.
- Complejidad.
- Economía de esfuerzo.
- Búsqueda de la perfección en la ejecución.
- Capacidad manipulativa.

Lamentablemente se limita la competencia a un saber hacer, centrado en aplicar en la práctica un cuerpo de conocimientos teóricos recibidos previamente, acentuando con ello la dicotomía entre teoría y práctica. Acentuar esta dicotomía creyendo que desempeñarse es aplicar conocimientos teóricos a ejercicios prácticos no nos puede ayudar a arribar a los resultados de aprendizaje esperados, máxime si esos resultados están concebidos en términos de competencias.

El indicador dedicado a orientar al maestro para que enfoque construcción de conocimientos y construcción de desempeño está haciendo un llamado a desentrañar la repetida frase que alude a la competencia como el saber, el saber hacer, el saber ser y el saber estar y convivir. Estos saberes también se homologan erróneamente como sinónimos de conocimientos, habilidades y actitudes, por lo que se impone que los maestros clarifiquemos aspectos claves en torno a lo que es el saber en su relación con los elementos que lo constituyen.

Los elementos constitutivos del saber son: información, conocimientos y desempeño. El saber es la acción deliberada para hacer del conocimiento un objeto útil frente a una situación problemática. De donde se deduce que el conocimiento es una manifestación de la evolución del conocimiento en saber.

Creo necesario poner en manos de los maestros las herramientas que le permitirán identificar la esencia de estos tres elementos constitutivos del saber, los cuales interactúan cuando se

pretende favorecer el aprendizaje competencial, dicho más concretamente: el aprendizaje competencial exige de lograrse a partir de la acción didáctico-pedagógica centrada en la interacción entre información, conocimiento y desempeño, los cuales desde su visión tripartita integrada pueden iluminar el tratamiento didáctico dentro de una secuencia determinada. Sobre esos elementos Jarbas Novelino Barato ofrece valiosas consideraciones las cuales comentamos en los párrafos siguientes:

La información

Los maestros debemos reconocer que verdaderamente no transmitimos conocimientos, pues estos se refieren a elaboraciones personales, por tanto lo que hacemos es interactuar con la información como vehículo para propiciar que el alumno construya conocimientos a través de representaciones internas, es decir, desde el punto de vista de su uso didáctico, vemos la información como un producto del conocimiento, o sea, es la representación externa (lenguaje, imágenes, modelos, etc) que se utiliza, como ya apuntamos para construir conocimientos. Esta relación de partida ya nos permite ir destacando el carácter objetivo de la información frente al carácter subjetivo del conocimiento; subjetividad dada, por supuesto por la elaboración que hacen los sujetos.

Tradicionalmente hemos asumido la información como todos los registros existentes sobre determinada ciencia y a partir de ello realizar la planeación didáctica.

Barato asume además la definición de información como formas de comunicación del conocimiento y como forma de mediación de los conocimientos socialmente compartidos. Concluyendo señala:

- 1) Información como representación externa, utilizada como vehículo para favorecer representaciones internas.
- 2) Forma de comunicación del conocimiento.

3) Forma de mediación de los conocimientos socialmente compartidos.

Hemos insistido en dejar bien sentadas estas tres definiciones de información porque el docente podrá constatar que al estructurar su secuencia didáctica, estas tres definiciones estarán interactuando de manera diferente en cada una de las tres fases de dicha secuencia didáctica.

La primera definición de información la erige en recurso necesario para la constitución del conocimiento, desde esta óptica la información forma parte de los recursos que han de ser adquiridos o activados de manera situada cuando se pretende contribuir a que el alumno adquiera y desarrolle competencias. Esa información debe ser de calidad y dada la pluridimensionalidad del término calidad se impone precisar que al hablar de calidad informativa, estamos hablando de aquella información que el alumno comprende y por tanto posibilita que él pueda construir conocimientos.

Para que la información se comprenda bien debe estar vinculada y relacionada porque de lo contrario, por muy valiosa que sea no nos sirve por lo que se convierte en obstáculo para arribar a los aprendizajes esperados.

Cuando se asume la óptica de acción magisterial por sobre discurso magisterial, el maestro ha de tener muy presente que la información como recurso no está dada sólo por lenguaje, sino que los recursos informativos son muy variados; de ahí la importancia de diversificación de fuentes que pueden ir desde instrumentos, obras de teatro, objetos producidos por los seres humanos, etc).

Además de esta función de la información como recurso de apertura o aproximación al aprendizaje, apreciaremos a lo largo de estas explicaciones cómo se comporta la información para comunicar el conocimiento y cómo se comporta en su dimensión social, o sea, cómo se comporta en el desempeño mediado, que es el requerido para formar gente competente en su diferencia con el desempeño sin competencia.

En el desempeño mediado la información es una forma de conocimientos socialmente compartidos, pero sobre ello abundaremos en el epígrafe siguiente al abordar la interacción entre información, conocimientos y desempeño en una secuencia didáctica.

LOS CONOCIMIENTOS:

El conocimiento no es algo objetivo dado y acabado que se traslada a los sujetos para incrustárselos en la mente, ejercitarlo para que se recuerde y luego reproducirlo, pues aunque se haga todo eso puede ser que no se haya dado ni un ápice del conocimiento que se pretendía.

Barato define el conocimiento en dos direcciones:

- 1) Representación interna utilizada para guiar la ejecución, por lo que debe estar almacenada en la memoria de largo plazo.
- 2) Resultante mental del proceso de asimilación de las las informaciones sobre la técnica (incluyendo feedback sobre el desempeño).

Aún reconociendo que estas definiciones ofrecen una visión reducida de lo que es conocimiento, ambas nos resultan operacionales para los fines de este texto.

Invitamos a nuestros lectores a tener en cuenta estas dos definiciones de conocimiento, las cuales, al igual que sucedió con la información, estarán presentes de manera destacada en diferentes momentos y fases de una secuencia didáctica. (esto lo aclaramos porque siempre se cree erróneamente que el conocimiento es parte de la apertura y las habilidades parte del desarrollo).

La primera definición, referida al conocimiento como representación interna, es un llamado a actuar en contra del reproductivismo al que conduce el discurso magisterial y la segunda destaca, la dinámica de la constitución del conocimiento, es decir, no es algo que se aborda en la apertura de una secuencia didáctica, ahí se cierra y luego el desarrollo se dedica a la práctica, sino que

la construcción del conocimiento está presente siempre, aunque en diferentes momentos de las secuencias de aprendizaje, por supuesto que a medida que avanzan las secuencias el conocimiento va asumiendo matices diferentes, como veremos más adelante, con los elementos restantes, es decir, con la información y con el desempeño.

EL DESEMPEÑO

El desempeño está dado por una ejecución de operaciones o actividades, cuyo alcance original tiene que ver directamente con el logro de objetivos (o tareas asignadas). Es la manera como alguien o algo trabaja, juzgado por su efectividad, la cual se valora sobre la base de metas, objetivos y estándares de resultados esperados.

El desempeño está dado, además, por los recursos que pone en juego un individuo para actuar; esos recursos no son sólo operativos, sino que son recursos cognitivos, afectivos y actuacionales (conductuales).

Barato ha definido el desempeño en dos direcciones fundamentales, al respecto plantea:

Desempeño

- Ejecución de operaciones teniendo en cuenta la obtención de un determinado resultado.
- Resultante de la interacción entre sujeto y contexto de la aplicación del conocimiento técnico para que se alcance una meta determinada.

Al igual que hicimos con el elemento información y con el elemento conocimiento, exhortamos a los lectores a detenerse en estas definiciones.

Los conceptos de desempeño señalados por Novellino Barato, determinan dos enfoques diferentes del desempeño, enfoques que incluso frecuentemente, conducen a que se dé un desempeño

sin competencia o a que se dé un desempeño previo a la competencia, este último, que es el desempeño mediado, es el que resulta de mayor interés para el aprendizaje competencial y es sobre el que ofreceremos orientaciones metodológicas en este texto, por sobre todo para contribuir a desterrar la errónea idea de evaluar sólo el desempeño observable.

Se ha señalado que existe una diferencia obvia entre lo que es ayudar a un alumno a obtener de alguna manera una respuesta particular y lo que es ayudarlo a alcanzar un cierto entendimiento conceptual del que puedan generarse respuestas a preguntas similares de forma independiente en algún momento futuro.

Dicho con otras palabras, es importante distinguir entre la ayuda que se ofrece al alumno para que ofrezca una respuesta correcta y la ayuda de la cual podría aprender a responder a preguntas similares o diferentes en un futuro. Es este último tipo de ayuda para el desempeño del alumno la que realmente reviste interés para el sistema educativo, pues si nos centramos sólo en lo observable o en la respuesta correcta de manera puntual, estaremos favoreciendo que la clase, la unidad o la propuesta del bloque de estudio pueda seguir avanzando hasta concluir según lo programado, pero evidentemente no estaremos ayudando al alumno como individuo, para que lo aprendido le sirva para algo, es decir para lograr el aprendizaje relevante que exige la sociedad del conocimiento.

Si el desempeño se concibe como aplicación del conocimiento entonces se está dando prioridad a su carácter objetivo, pero si, como debe ser, el desempeño rebasa la idea de simple aplicación del conocimiento para concebirse como la vía a través de la cual el sujeto interactúa con un objeto en un contexto determinado, entonces estaremos atendiendo a lo objetivo y lo subjetivo como un continuum entre ambos, es decir, reconociendo que si bien en el desempeño se aplica un conocimiento precesual (técnicas, estrategias procedimientos, etc), no es menos cierto que el análisis de ese desempeño no puede polarizarse solamente a este aspecto objetivo, centrado en la actividad o tarea, sino que hay que tener en cuenta al

ejecutante de esa tarea y a los ejecutantes que en su momento determinaron que esa tarea fuera considerada satisfactoria o idónea. (grupo de experto, creencia social o cultural, etc).

Este foco que involucra sujeto que ejecuta, tarea ejecutada y contexto que requiere de una acción determinada, exige que al trabajar didácticamente para que se desarrollen competencias se quede bien establecido cómo se construye el desempeño, más allá de creer que es la aplicación de una teoría a la práctica.

La construcción del desempeño nos conduce a ubicarnos en un marco explicativo y un marco propositivo que permita comprender y actuar en torno al tema.

El marco explicativo se centra en los núcleos centrales para la comprensión de la construcción del desempeño. Esos núcleos centrales remiten a factores y características fundamentales. Esos núcleos se describen de la forma siguiente:

- Factores requeridos para favorecer la transferencia y mejora de la calidad en la construcción del desempeño.
- Características fundamentales del proceso instructivo-educativo para la construcción del desempeño.

El marco propositivo se centra en los referentes que pueden guiar al maestro en las intervenciones de aprendizaje orientadas a favorecer la construcción del desempeño por parte de los alumnos. Esos referentes remiten a los pasos siguientes:

1- Ubicación en los objetivos de aprendizaje y otros elementos que constituyen insumos o punto de partida:

- Diagnóstico de los estudiantes.
- Recursos y requerimientos.
- Determinación de actitudes, responsabilidades y tareas como desempeños anticipados para arribar al desempeño como resultado.
- Determinación de habilidades y conocimientos.

2- Determinar las metas de aprendizaje y los métodos e instrumentos de evaluación para arribar a las metas trazadas.

3- Establecer adecuadas relaciones entre actividades o estrategias, material y enfoques de aprendizajes y enfoque de competencias.

A continuación emitimos consideraciones sobre el marco explicativo en la construcción del conocimiento.

- Factores clave requeridos para favorecer la transferencia y mejora de la calidad en la construcción del desempeño.

A partir de propuesta “aprendizaje para mejorar el desempeño(2008)” realizadas por el grupo IntraHealth International, dedicado a la mejora de recursos humanos para la salud, analizamos detenidamente la forma en que la calidad del desempeño podía mejorarse teniendo en cuenta cinco factores claves. Esos factores son los siguientes:

- Expectativas claramente definidas (¿los alumnos saben qué deben hacer?).
- Retroalimentación clara y oportuna sobre el desempeño (¿Los alumnos saben cómo es su desempeño?).
- Ambiente y herramientas y medios adecuados para favorecer el desempeño (¿Cuál es el ambiente y los medios para respaldar la construcción del desempeño?).
- Motivación e incentivos que fortalezcan las actitudes para desempeñarse según lo esperado (¿Tienen un motivo del alumno para cumplir con el estándar de desempeño?. ¿consideran la tarea importante o perciben que alguien nota sus logros?).
- Habilidades y conocimientos requeridos para llevar a

cabo la tarea (¿los alumnos saben cómo hacer el trabajo?).

Comentemos las particularidades relevantes de esos cinco factores clave del desempeño.

Las expectativas se refieren a estándares y estos a criterios consensuados sobre lo que los alumnos deben saber hacer, pero no solamente desde el desempeño como la ejecución de operaciones conducentes a un resultado, sino visto como la relación entre el sujeto y el contexto, lo que conmina a determinar las expectativas teniendo muy en cuenta el papel que en la construcción del desempeño mediado, previo a las competencias, tienen las competencias genéricas o competencias para la vida.

Si al abordar las expectativas que apuntan a lo que el alumno tiene que hacer, se percibe el saber hacer como la repetición de operaciones o la restitución de procedimientos y no como un saber hacer complejo que exige pensamiento, comunicación cooperación, resolución de problemas, toma de decisiones, etc, entonces no estaríamos frente a una adecuada determinación de expectativas para construir el desempeño y los criterios de evaluación se centrarán en aspectos parciales.

Por su parte la retroalimentación del desempeño debe ser oportuna (no la práctica de calificación al final, cuando ya prácticamente no resuelve ningún problema de aprendizaje, sino que sólo informa del resultado final). Además de oportuna no puede perderse de vista que estamos hablando de retroalimentación de desempeño, es decir, de los recursos que está poniendo en juego para actuar; recursos que como hemos planteado en reiteradas ocasiones remiten a recursos cognitivos, afectivos y psicomotores; por tanto cuando vamos a retroalimentar sobre el desempeño estaremos apreciando cómo están los avances en la adquisición y movilización de esos recursos.

Una tendencia generalizada de los maestros es utilizar el instrumento de la rúbrica como vía para este tipo de retroalimentación, pero se comete el grave error de confundir lo que es y un

feedback de resultado o retroalimentación de resultado, como estrategia correctiva, con una rúbrica o matriz de valoración.

El feedback es una función de la enseñanza y por tanto es una función del profesor que por supuesto ayuda al alumno a afinar sus habilidades, haciendo correcciones, pero no es una función de la evaluación y mucho menos de matrices de valoración orientadas a favorecer que los alumnos se guíen en el proceso hacia los resultados de aprendizaje, guía en la que resulta de gran utilidad el hecho de que puedan llegar a autojuicios o autovaloraciones.

Un ejemplo de feedback de resultado es el siguiente:

Una respuesta correcta dada rápida y firmemente.	Una respuesta correcta dada con vacilaciones.	Una respuesta incorrecta reflejando un error descuidado.	Una respuesta incorrecta sugiriendo falta de conocimiento de hecho o de un proceso.
--	---	--	---

Como puede apreciarse, no es esta la finalidad de una retroalimentación oportuna que debe concebirse en función del proceso y guiado por las expectativas y metas de aprendizaje. En este momento, dedicado al desempeño, no se trata de una rúbrica que pretenda apreciar cómo está la adquisición de conocimientos proposicionales, sino que se trata de retroalimentación en torno al desempeño.

Una buena sugerencia metodológica sería aquella que alertara a los maestros para que no estuvieran llenando de rúbricas inabarcables e inútiles, sino que centrarán su interés en una rúbrica encaminada a determinar niveles de conocimiento, habilidades y actitudes y otra para determinar cómo se desempeña haciendo uso de esos conocimientos, habilidades y actitudes en situaciones novedosas, cada vez más complejas.

Con respecto al factor relacionado con el ambiente y las herramientas debemos precisar la importancia de un ambiente que

favorezca la activación del conocimiento, la innovación, la búsqueda de alternativas, en fin la creación de un verdadero taller que no es cualquier actividad práctica.

También hay que tener presente que haya correspondencia entre los tipos de materiales y herramientas de aprendizaje y la forma en que potencialmente esos materiales pueden contribuir a la obtención de logros.

Resulta de extraordinaria importancia no concluir este apartado sin aludir a que el interaccionismo entre información, conocimiento y desempeño queda estrecho ante la visión social que pretendemos imprimir a las competencias, pues el interaccionismo puede quedarse en los procesos individuales de los sujetos; de ahí la necesidad de que ésta visión sea complementada con la teoría de la actividad, que establece la relación entre sujeto, instrumento y mundo, tal y como hemos expuesto con antelación.

Acción magisterial)

En el discurso magisterial al cual estamos tan acostumbrados, el aula está centrada en el docente, quien recurre a la famosa transposición didáctica que conduce a un recorrido dado en: partir del conocimiento erudito, enciclopédico, segmentar la forma en que lo va a enseñar, enseñarlo y luego sugerir aplicabilidad al medio social; aplicabilidad que no se logra realmente cuando las condiciones en que se produjo el discurso magisterial cambian.

Todo parece indicar que a diferencia del modelo psicológico convencional de aprendizaje que asume una progresión desde lo particular y lo concreto hasta lo general y abstracto. La adquisición de las habilidades en contextos concretos fuera de la escuela parece desplazarse en la dirección del dominio de lo concreto.

Veamos un ejemplo de lo que sucede cuando el novato llega al lugar de trabajo con un repertorio de conocimientos, algunos basados en la escuela y otros en la experiencia, el aprendizaje en el trabajo está integrado por la adaptación de este conocimiento previo para el cumplimiento de las tareas que se van a realizar.

Dicha adaptación procede por asimilación del conocimiento específico, del objeto y símbolos que el entorno puede proveer y las acciones que las tareas labores requieren, pero la habilidad no. La habilidad en este modelo implica no solamente conocimiento y pericia, sino también creatividad, un atributo del grupo de trabajo como entidad social (Scribner Sylvia, 2002).

Si en la vida nos vamos a encontrar con situaciones diametralmente opuestas a cómo aprendemos hasta ahora en la escuela, entonces hay que revisar esos modos de actuación de una docencia convencional para ir a buscar nuevas formas las cuales pueden ser muy variadas pero deben insertarse en una visión de acción magisterial, la cual se caracteriza, desde la perspectiva de Le Boterf (1994) y de Schön (1992) porque el docente haga pasar al aprendiz por tres fases sucesivas de distanciamiento de la acción o reflexión sobre esta (reflexión sobre la acción, en la acción y para la acción).

La acción magisterial, de acuerdo a planteamientos de Denyer (Denyer,M ,20007) consiste esencialmente en:

- a) Orientar, rectificar, hacer modelizar el proceso de resolución de la tarea.
- b) Aportar hacer enconar o hacer construir, según las circunstancias y los recursos necesarios para esta resolución.
- c) Estas dos direcciones de la acción magisterial deben estar en función de cómo se van a secuenciar la intervención para cubrir las metas de aprendizaje, o sea, las secuencias didácticas que están orientadas a convertirse en el escenario inicial para que esas metas se cumplan.

El distanciamiento del alumno a través de la reflexión en diferentes momentos de la secuencia, o sea, reflexión sobre la acción en la apertura, reflexión en la acción en el desarrollo y reflexión para la acción en el cierre, deben permitir que se atienda a los tres

aspectos metodológicos descritos por Le Boterf (1994: Pág 111) esos aspectos son los siguientes:

- **Explicitar:** se da cuando el alumno debe ya sea narrar una experiencia vivida, o dar una versión del camino que se va a seguir, del proceso, etc, lo que le permite reflexionar sobre la acción que va a emprender y crearse determinadas expectativas en relación con las metas de aprendizaje.
- **Modelizar:** Implica que el alumno pueda conceptualizar o modelizar, es decir construir modos de actuación más generales y proceder a la teorización liberada del contexto, se trata pues de reflexionar en la acción, para crear las condiciones que le permitan aplicar lo aprendido a otras situaciones, se trata pues de movilizar estratégicamente los recursos para arribar a guías para la acción en diversas situaciones.
- **Particularizar:** Finalmente, los modelos construidos serán aplicados con o sin adaptación.

En esas fases deben tener presente que debajo de ellas subyacen a su vez tres acciones básicas descritas por María Luisa Rodríguez (2006), a saber:

1. Definición de la competencia en términos de conocimientos combinatorios, cuyo centro es la persona que va construyendo su propio bagaje competencias (construcción de conocimientos).
2. Reconocer que cada individualidad puede presentar estrategias combinatorias diferentes y encontrar soluciones distintas a los mismos problemas (el camino del desempeño avanza por hipótesis tentativas y rutas alternativas a través de las cuales los sujetos van arribando a la modelización, generalización, conceptualización desde la

reflexión en la acción).

3. Las realizaciones en las cuales se manifiesta la competencia deben propiciar distinguir la competencia de una persona (el conjunto de sus conocimientos, combinatorios, su aptitud para movilizarlos) y las actividades que realiza con competencia gracias a esos conocimientos combinatorios.

Una acción magisterial opuesta a un discurso magisterial debe distribuir esa acción atendiendo a una adecuada gestión del tiempo, aspecto al cual le dedicamos un amplio espacio, por la importancia que tiene en todo lo que se pretende en la formación basada en competencias y su concreción en el nivel de aula.

UNA BRECHA A CERRAR: LA DIFERENCIA ENTRE TIEMPO OFICIAL Y TIEMPO EFECTIVO EN EL SALÓN DE CLASES.

Un recurso no renovable como el petróleo, es el tiempo; sin embargo a la búsqueda de soluciones con la problemática del petróleo se han dedicado ingentes esfuerzos, mientras que el recurso “tiempo” y cómo abordarlo dentro de la gestión escolar y la gestión pedagógica sigue siendo poco abordado, con lo que hacemos en una de las mayores inconsecuencias en las Reformas Educativas porque hablamos mucho de cambio, pero cambio y tiempo son categorías indisolubles: el tiempo nos permite medir la superación de acontecimientos sujetos a cambio, o sea, que pasan de un estado a otro; esa transición es el cambio.

Las intervenciones instructivo-educativas que hacemos en el aula en función del cambio, las hacemos buscando un efecto y en esa búsqueda es determinante el recurso tiempo, como magnitud que permite ordenar los sucesos en secuencias, estableciendo un presente, un pasado y un futuro que da lugar a un principio de causalidad, que es uno de los axiomas del método científico.

Si el tiempo tiene esa magna relevancia no podemos seguir hablando de organización escolar sin dedicarle un intenso espacio de reflexión a la organización actual que requiere el tiempo escolar, porque todo ha sido sometido a revisión para el cambio, pero con muy pocas diferencias entre cómo se distribuía el tiempo en el siglo XIX y cómo se pretende distribuir el tiempo en el siglo XXI.

Cuando nos detenemos en la relación entre tiempo, gestión escolar y gestión pedagógica, lo hacemos convencidos de que no es un problema que compete sólo al maestro, desde su gestión pedagógica, sino que es un problema que tiene que empezar a solucionarse desde la gestión institucional, con una acción generadora en la gestión escolar, guiada por el directivo e involucrando la relación familia-escuela-comunidad.

Toda la transformación educativa habla de flexibilidad, pero la flexibilidad implica, en primerísimo orden la susceptibilidad de adaptarse a los cambios según las circunstancias; circunstancias que no determina el maestro, pues los cambios en la realidad social, en la escuela y la noción misma de conocimientos han cambiado. Esa flexibilidad del entorno exige reformas a la educación y a la cultura escolar; son reformas que a su vez exigen transformar conceptos y por sobre todo, las prácticas referidas al espacio y al tiempo, así como también las relaciones pedagógicas y sociales que se construyen en dicho espacio y tiempo.

Voy a detenerme en las relaciones pedagógicas que construyen el espacio y el tiempo.

Relaciones de la variable tiempo con el aprendizaje.

Las investigaciones realizadas con la variable tiempo han transitado por tres momentos en los cuales dicha variable ha tenido diferentes focos de análisis tal como describimos a continuación.

Primer Momento:

En un primer momento los estudios se basaron en una rela-

ción causa /efecto. En la cual la causa estaba dada por el manejo del tiempo por parte del profesor y el efecto por la atención del estudiante, es decir, se trataba de investigar qué incidencia tenía el manejo del tiempo por parte del docente en la atención del estudiante.

Estos estudios estaban focalizados en el maestro, o sea, lo que hacía el maestro para manejar el tiempo, pero dejaba fuera lo más importante: el impacto que este manejo tenía en el aprendizaje del estudiante.

Segundo Momento:

Un segundo momento se produce un giro en el modo de ver el problema y autores como Carroll(1963) y Blomm(1974) desarrollan modelos explicativos en los cuales revelaron como una dimensión clave, la relación entre el aprendizaje de los estudiantes y el tiempo que estos dedican al aprendizaje o tiempo invertido en la tarea (Sergio Martinic).

En este periodo se hicieron valiosos estudios sobre los conceptos “tiempo necesario para aprender” y “tiempo disponible para aprender”. Como puede apreciarse, ya el análisis no está focalizado en el profesor, sino más bien en el impacto que este tiene en los alumnos y en los efectos derivados para el aprendizaje.

He aquí la génesis de la asignación de créditos que tanta relevancia ha adquirido en la actualidad, donde se ve el crédito como la unidad que mide el tiempo de trabajo académico del estudiante, en función de las competencias que un alumno debe desarrollar y demostrar para ser idóneo y competente en futuros desempeños específicos.

La construcción de créditos supone una nueva cultura que afecta todas las dimensiones de la institución: formas de dirección, planificación, administración, financiación y gestión, con énfasis en la gestión del tiempo.

Ahora bien, todo eso resulta imposible si el cambio se introduce en las formas organizativas sin modificar las estructuras mentales de los actores, tanto académicos como administrativos de

las instituciones educativas.

Esta necesidad de modificar estructuras mentales con respecto al tiempo nos lleva al tercer momento de las relaciones pedagógicas con respecto a la variable en foco.

Tercer Momento:

Vamos a ver en qué debemos detenernos si pretendemos pasar del dicho al hecho en materia de cambiar estructuras mentales en torno al tiempo escolar.

- Impulsar una reforma académica.
- Tener un currículum flexible.
- Hacer efectiva la interdisciplinariedad.
- Lograr avances individuales en los estudiantes.
- Facilitar la transformación del aprendizaje desde posturas cognitivas y socioconstructivas.
- Fomentar la autonomía de los estudiantes.
- Fomentar el acceso a diferentes tipos de experiencias y escenarios de aprendizaje.
- Diversificar las modalidades pedagógicas.
- Facilitar diferentes metas de acceso a la formación.
- Facilitar la organización de las obligaciones del estudiante durante el período lectivo.
- Ajustar el ritmo del proceso de formación a las individualidades de los estudiantes.

A partir de los aspectos en los cuales debemos detenernos para contribuir al cambio de estructuras mentales con respecto al tiempo nos adentramos en el enfoque actual que requiere esta variable, es decir, el tiempo como un concepto subjetivo y relativo, que funciona como variable dependiente relacionada con las necesidades de los sujetos, las interacciones, contextos y culturas en las cuales estos se desenvuelven, a los que se unen factores emocionales y nutricionales/(Sergio Martinic 2002).

El tiempo como variable dependiente de necesidad nos con-

duce a diferenciar el tiempo distribuido (según programa) del tiempo aplicado (según la forma en que organizamos la intervención didáctica en función de optimizar el tiempo).

La gestión del tiempo debe ser más flexible, menos fragmentada y siempre en relación con el tipo de tarea que se asigna al alumno y el tipo de actividad que el alumno debe enfrentar para responder a la tarea asignada.

Una gestión adecuada del tiempo atiende más a qué hace el profesor para generar aprendizajes y qué hace el alumno para aprender; siempre teniendo presente que las variables para estimar el tiempo están en función de las competencias que deben alcanzar los alumnos, con sus metas de aprendizaje, y también en función de las metodologías y estrategias de trabajo que se estén poniendo en acción; de ahí que resulten útiles propuestas que sirvan de guía como las siguientes,

Tiempo del maestro cuando está acompañando al alumno.	Tiempo del alumno en su actividad independiente.
<ul style="list-style-type: none"> • Dedicar el tiempo no sólo a informar sino por sobre todo a formar • A suscitar el asombro • A educar la mirada • A generar nuevas interrogantes • A propiciar el discutir, argumentar, confrontar • A plantear y resolver problemas • A construir estructuras de pensamiento • A desarrollar habilidades, actitudes y valores • A propiciar que se reelaboren conceptos, categoría y estructuras básicas de los saberes • Ajusta su acción en el aula de acuerdo a si está desarrollando una clase expositivas, seminarios, paneles, estudio de casos, las simulaciones, el trabajo en grupo, etc. sin olvidar que el enfoque de competencias aleja cada vez más las aulas del tipo auditorio para acercar las aulas aproximadas al taller. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dedicado a pensar en la información pero buscando ejercitar la mente • A decantar, apropiarse, consultar, ampliar y confrontar información • A discutir con los compañeros • A practicar • A buscar nuevas preguntas, otro punto de vista • A descubrir relaciones • A preparar la comunicación y presentación de su labor de estudio • Para desarrollar sus competencias los alumnos desarrollan guías de lectura, protocolos de búsqueda de información, pautas y directrices de trabajo individual y grupal, guiones y procedimientos metodológicos, portafolios, búsqueda asistida (biblioteca informática).

Como puede apreciarse, no se trata de abandonar al estudiante, sino de acompañarlo más de cerca, de manera tal que asista al alumno en su tránsito por el conocimiento, tanto proposicional como procesual.

Ese tránsito debe atender a cómo se comportan los objetivos de un maestro facilitador en lo referido a la información. Un análisis de esos objetivos permitirá determinar cuándo el maestro tiene el papel preponderante para guiar al alumno, cuando se da la corresponsabilidad y cuando ya el alumno actúa de manera autónoma.

Objetivos de un maestro facilitador en relación con el procesamiento de la información	Maestro	alumno
1-Favorecer el acceso y comprensión de la información	+	-
2-Favorecer el enriquecimiento asociativo	-	+
3-Favorecer la globalización e integración de la información	+	-
4-Favorecer la aplicación elaborativa -transformativa	+	+
5-Aplicación constructiva cada vez más autónoma		++++

La autonomía del aprendizaje: la máxima aspiración para una actuación competente.

Lo que se pretende en última instancia con las competencias es que el sujeto tenga autonomía para decidir cuándo y dónde usar su competencia y en ese sentido “ser capaz” dota a la persona de cierta libertad de acción, dicho más enfáticamente, los procesos instructivo-educativo deben promover personas capaces, es decir con autonomía para abordar situaciones novedosas y responder adecuadamente a las mismas.

El tiempo autonomía no es nuevo, ya insistían en ello Comenio, Rousseau, Dewey, lo que innegablemente en los tiempos actuales ha pasado a ocupar lugares protagónicos no sólo en alza esfera educativa, donde la dificultad se agudiza porque después de siglos siendo heterónomos, cuando se señala que hay que preparar

al alumno para que sea autónomo, el término es mal interpretado unas veces por los padres que exigen que se les siga dictando a sus hijos para que tengan el cuaderno lleno (aunque las cabezas estén vacías), otras veces con los docentes que creen que la autonomía es mandarlos a buscar sólo la información o entregar largas y difíciles tareas sin adecuada orientación, desde una errónea, grave y a veces inmoral concepción de lo que es ser un maestro facilitador; otras veces la dificultad es con los alumnos que quieren que se les dicte en dos párrafos lo que el pueda ir a examen sin tener que oír “tanto rollo”.

En fin que la batalla por la autonomía no es sólo intelectual, sino ante todo actitudinal, por eso decimos que la competencia de autonomía es tanto cognitiva como actitudinal.

Se ha planteado que detrás de un alumno autónomo hay un profesor autónomo, por tanto creo que lo primero es que autodiagnostiquemos por donde andan nuestros niveles de competencia de autonomía en el aprendizaje, para sobre esa base poder saber qué decisiones tomar con nuestros alumnos para orientarlos en esta dirección.

Resulta indispensable que los maestros nos detengamos en los objetivos que debe perseguir un maestro facilitador en relación a la información, tal como expusimos en el indicador anterior dedicado al manejo del tiempo. Ello ayudará a saber cómo podemos ir avanzando por niveles de corresponsabilidad antes de dejar a nuestros alumnos actuar de manera autónoma, además el análisis de estos objetivos permitirá clarificar las confusiones que se están dando entre maestro facilitador y de asistencia liberal, al dejar a los alumnos solos sin irlos guiando gradualmente hacia la autonomía.

También es recomendable establecer los grados de dominio en los niveles de autonomía pues ello es un auxiliar valioso para el establecimiento de nuestras rúbricas o matrices de valoración, Los niveles son convencionales. Ellos, definen la estandarización de cada elemento de competencia en los distintos rangos de dominio

que una persona posee o puede adquirir.

Cada competencia puede clasificarse en rangos o grados de dominio, es decir, cómo una persona desarrolla una determinada actividad, en diferentes grados de complejidad, variedad y autonomía. Tales grados representan distintos niveles de competencia requeridos para el desempeño.

La intención de establecer niveles de competencia es crear un marco de referencia lo suficientemente amplio para conservar un sentido de flexibilidad y mantener las posibilidades de los individuos para transferir sus competencias a nuevos contextos.

El establecimiento de niveles abarca por lo general desde las actividades rutinarias y predecibles en un primer nivel, hasta avanzar hacia situaciones más complejas.

Un esquema descriptivo de los niveles en relación con la competencia de autonomía parte de reconocer que se trata de establecer grados. Grado es la intensidad en las relaciones de interdependencia que se establecen entre el profesor y el alumnado en paralelo con las actividades de la clase.

La escala puede dividirse por ejemplo de la forma siguiente, atendiendo a la propuesta de Vera Batista (1995).

Grados	Descripción
Grados 0 y 1	El profesor desarrolla actividades muy controladas/guiadas por él. El alumno ejecuta la tarea tal como dice el profesor.
Grado 2	El profesor controla/guía parcialmente la actividad, pero deja un margen para que el alumno desarrolle cierta autonomía.
Grado 3	La actividad es poco o nada controlada/guiada por el profesor y el alumno desarrolla el máximo de autonomía que se podrá esperar en ese momento. Otra forma de entender este concepto es en relación con la capacidad de decisión, de elección o de responsabilidad que tiene el alumno.

El docente puede establecer convencionalmente los niveles que guíen a sus alumnos hacia la autonomía, como máxima expresión de una persona competente y una actuación competente.

Una persona competente es aquella que dirige y controla su forma de adaptarse a situaciones específicas y que sabe que respuesta efectiva puede ofrecer para resolver problemas y tomar las decisiones que esas situaciones exigen.

Por su parte la operacionalización de la variable actuación competente parte de reconocer los mecanismos que intervienen en la ejecución de una acción competente, lo cual abarca lo siguiente:

1º. Realizar un análisis de la situación desde una visión que asuma la complejidad. Dicho análisis va a permitir identificar los problemas o cuestiones que posibiliten enfrentarse a la situación y actuar eficazmente. Al tiempo que será necesario escoger los datos más relevantes que ofrece la situación para la resolución de las cuestiones planteadas.

2º. A partir de la información obtenida y una vez identificados los problemas que hay que resolver, será necesario revisar los esquemas de actuación de que disponemos, que hemos aprendido y que son los más adecuados para enfrentarse a la situación en cuestión (con algunas diferencias podrían ser lo mismo que Perrenod llama “esquemas de pensamiento”, Monereo llama “repertorio de acciones” y Le Boterf denomina “esquemas operativos u operacionales”). Las posibles respuestas pueden ser diversas, por tanto es necesario sopesar cuales son las más acertadas. Para ello efectuamos una revisión de todos los datos que hemos podido extraer de la situación para, a partir de ellos, valorar cuáles de los esquemas de actuación aprendidos es el más adecuado.

3º. Estamos en disposición de seleccionar el esquema de actuación más apropiado y valorar las variables reales y su incidencia en el esquema de actuación aprendido. A partir de ese momento podemos pasar a aplicar el esquema de actuación, pero siempre desde una posición estratégica, es decir, empleando de forma flexi-

ble y adecuándola a las características específicas de la situación real.

De algún modo debemos realizar una transferencia del contexto en que fue aprendido al contexto nuevo, sabiendo que en ningún caso va a ser exactamente igual.

4°. En la aplicación de un determinado contexto será necesario la movilización de los componentes de la competencia, es decir, de actitudes, los procedimientos, los hechos y los conceptos, pero teniendo en cuenta que su dominio o conocimiento cuenca puede estar separados de otro y que la competencia implica el uso de estos componentes de manera interrelacionada.

Esta operacionalización de la variable “actuación competente” tiene en cuenta que una persona no es competente en sí misma, sino que necesita manifestar esa competencia en una situación concreta. Se es competente cuando se actúa movilizand o de forma integrada conocimientos, procedimientos y actitudes ante una situación problema de forma que la situación sea resuelta con eficacia.

Sin embargo, dado que la situación requiere de un proceso complejo, la forma de evaluar no ha de ser “todo o nada” “sino que se establecerán los criterios e indicadores de evaluación atendiendo a una gama de opciones competenciales que pueden abarcar el hecho de que los sujetos no hayan aprendido bien los componentes (conocimientos, procedimientos, actitudes) o tengan problemas para integrar todos los componentes de forma adecuada o tenga dificultades para transferir al contexto donde se debe aplicar, etc. todo o nada”.

No puede perderse de vista que el término competencia no indica tanto lo que se posee sino el modo cómo se actúa en situaciones concretas.

Generar estrategias de aprendizaje

Miguel Olivo señala que la metodología instruccional integra cuatro componentes nucleares los cuales a su vez se relacionan con características esenciales para el desarrollo de competencias. Tal relación queda expuesta de la forma siguiente:

Componentes de la metodología instruccional	Características esenciales del desarrollo de competencia
1- Lo que el individuo aporta a una actividad	1- Conocimientos
2- Lo que hace en esa actividad	2- Ejecución
3- El cómo lo hace	3- Desempeño
4- Lo que logra con ella	4- Resultados

Desde el análisis de esta relación los docentes están convocados a pensar en las estrategias propias para cada componentes, en su relación con cada característica. No vamos a enumerar la variedad de estrategias de aprendizaje que aparecen en múltiples textos, los que sí nos parece muy valioso y por ello lo reseñaremos a continuación es la propuesta que Miguel Olivares (2009) realiza en torno a las características principales de una metodología instruccionales encaminadas a formar competencias, al respecto el autor citado plantea:

- Los alumnos han de estar informados sobre los objetivos de aprendizaje (las competencias) y la metas de aprendizaje (tanto de conocimientos como de desempeño) para que pueda estar orientado desde el inicio hacia una ejecución exitosa.
- Seleccionar tareas de aprendizaje apropiadas a la competencia que se desea lograr.
- Prescribe experiencias de aprendizaje relevantes para

mejorar el desempeño.

- Se apoya en material didáctico idóneo para adquirir el conocimiento necesario.
- Utiliza evaluación formativa frecuente para alimentar sobre el proceso de enseñanza aprendizaje.
- Apoya procesos metacognitivos y autorreguladores.
- Reconoce el esfuerzo y la persistencia y no sólo la ejecución para alentar al aprendiz.
- Asume que el desarrollo de una habilidad es un proceso gradual e incremental que demanda práctica retroalimentada extensa y que requiere tiempo suficiente para su consolidación.
- Respeta las diferencias individuales permitiendo a cada participante el dominio de tareas de acuerdo con su ritmo y estilos de aprendizaje, mediante la flexibilidad, métodos y tiempos de aprendizaje variables.
- Utiliza contextos de aprendizaje variados, intraescolares y extraescolares, enriqueciendo las experiencias formativas directas e indirectas.

Sobre la base de estas características el docente debe buscar respuesta a las preguntas siguientes:

1. ¿Cómo lograremos potenciar unas mejores estructuras de pensamiento en los estudiantes y mejores vías para el rendimiento o desempeño?
2. ¿Cómo generar aprendizajes que le sirvan al estudiante en su vida cotidiana o que tengan relación con contextos realistas para evitar el conocimiento inerte?
3. ¿Qué cosas debo saber hacer para sacar el mayor provecho a las vías que propicien la motivación hacia el aprendizaje, desde la perspectiva de logros y desde la visión interdisciplinar, multidisciplinar y transdisciplinar?

La respuesta a esas preguntas son una buena guía para buscar estrategias que contribuyan a generar aprendizajes para enfrentar situaciones complejas.

Una visión sintética con valor de referente, es la que ofrecemos a continuación sobre una de las clasificaciones más frecuentes de estrategias para generar aprendizajes con vista a enfrentar situaciones complejas.

TRES GRANDES GRUPOS CLASIFICATORIOS INTERRELACIONADOS.

I) Estrategias generales de acuerdo al modelo de procesamiento de la información:

- Estrategias inductivas
- Estrategias deductivas
- Estrategias de desarrollo

II) Cinco estrategias de uso frecuente en el ámbito educativo

➤ Para procesar información:

- 1) Memoria
- 2) Estrategias de elaboración
- 3) Estrategias de organización

➤ Para controlar la actividad mental del alumno

- 4) Estrategias ligadas a la metacognición
- 5) Estrategias de apoyo o afectivas (mantener la motivación, captar atención, concentración, manejo efectivo del tiempo, etc)

III) Estrategias vinculadas al aprender a aprender

- Estrategias cognitivas
- Estrategias metacognitivas
- Estrategias para el uso adecuado de modelos mentales **(andamios del aprendizaje y del pensamiento).**

LA CONCEPCIÓN DE SECUENCIAS DIDÁCTICAS PARA ENSEÑAR EN TÉRMINOS DE COMPETENCIAS.

Las consideraciones planteadas nos permiten, a manera de epílogo, arribar presiones como las siguientes:

Sobre la definición de secuencia didáctica:

Las secuencias didácticas han sido definidas de diferentes formas por varios autores dentro de los cuales comenzaremos aludiendo a la definición expuesta por Susana Avolios, la cual tomamos como punto de partida para las consideraciones en torno a esta importante estructura de concreción metodológica.

Avolios señala que “una secuencia didáctica está dada por el conjunto de actividades estructuradas de manera fásica, en apertura desarrollo y cierre; fases en las cuales los maestros y los alumnos integran su accionar alrededor de las situaciones problemáticas y las capacidades que han dado sentido a la selección de contenidos, que se abordan desde la perspectiva del aprendizaje significativo.”(Avolios S., 2004).

Por su parte, Castro señala que “una secuencia didáctica consiste en una serie de actividades con un progresivo nivel de complejidad en cuanto a las aproximaciones que los alumnos deberán realizar para la resolución de un problema dado.” (Castro 2000).

Según Zavala “Son un conjunto de actividades ordenadas, estructuradas y articuladas para la consecución de unos objetivos educativos”. (1995).

Comúnmente los docentes las han asociado a unidades didácticas o secuencias de actividades, siempre teniendo en cuenta que, como su nombre lo indica, la secuencia debe estructurarse en fases o momentos.

Ahora bien cuando se trata de una secuencia didáctica con enfoque de competencias, esos momentos adquieren unas particu-

laridades que serán expuestas en este texto, como médula informativa para poder distinguir las secuencias didácticas en general, de las particularidades de una secuencia didáctica que pretende contribuir a formar sujetos competentes.

EL CARÁCTER DE LAS SECUENCIAS

El carácter de una secuencia didáctica se valora en dependencia de la intención educativa que se persigue; si esa intención gira en torno a la organización de contenidos que han de ser “aprendidos”, y evidenciados a través de la memorización, entonces la secuencia didáctica estará en función de exposición de información, y luego ejercitación y repetición de la misma hasta lograr lo deseado, pero si la intención está centrada en la acción (tareas-problemas) y cómo preparar a los alumnos para enfrentar esa acción, desde la activación de sus capacidades, en conjunción con la esfera socioefectiva e intrapersonal, entonces la secuencia didáctica estará en función de cómo desarrollar competencias y significatividad del aprendizaje, en su sentido amplio.

A todas luces, pueden variar las secuencias didácticas, lo importante es elegir aquella que sea capaz de promover lo que se busca.

Ahora bien, cuando lo que se busca es favorecer el desarrollo de competencias, con flexibilidad en la selección para la elaboración de secuencias didácticas, resulta necesario no perder de vista los caracteres siguientes:

- Las secuencias didácticas deben ser significativas.
- Las secuencias didácticas deben estar basadas en la construcción.
- Las secuencias didácticas deben estar basadas en la práctica reflexiva.

A continuación expondremos consideraciones sobre estos caracteres.

SOBRE SIGNIFICATIVIDAD

Para lograr la significatividad resulta indispensable que el alumno le pueda encontrar sentido a lo que aprende, lo que se logra en primer lugar, cuando pueden relacionar la información previa con la nueva información y luego cuando puede establecer relaciones con otros aprendizajes para lograr la transferencia de lo aprendido a otros contextos; de ahí la estrecha relación entre aprendizaje significativo y desarrollo de competencias, pues es precisamente el poder transferir lo aprendido a la solución de situaciones cada vez más complejas, lo que le confiere el carácter de competente a una actuación. Estas relaciones con otros aprendizajes en función de poder transferir favorece la funcionalidad, condición necesaria para la significatividad.

El hecho de que el alumno pueda darle sentido a lo que aprende requiere de generar disposiciones para aprender significativamente, esto se puede lograr desde la misma forma que presentamos el material (de ahí la importancia de las redes conceptuales). Si somos capaces de favorecer que el alumno perciba desde el inicio las relaciones que se establecen entre lo que va a aprender, ya estamos favoreciendo intencionalmente enlaces que guían y favorecen la retención del conocimiento, sobre la base de la memoria constructiva.

Otra forma de favorecer esa disposición al aprendizaje es dándole tratamiento explícito, o sea, clases directas, en torno a las acciones que conforman las evidencias su aprendizaje, pues de esas evidencias se derivan los criterios de evaluación. Podría suponerse cómo se elevan los niveles de motivación intrínseca del alumno, cuando se le enseña cómo proceder con aquello que se le va a evaluar. Esa motivación, también es indispensable para lograr

un aprendizaje significativo.

Lo que hemos expuesto ya va apuntando hacia una visión de significatividad no centrada solamente en la lógica disciplinar sino en el sujeto, de ahí las propuestas defendidas por Porlán (1998) al aludir a las relaciones entre significatividad lógica y psicológica; dimensiones estas que han de integrarse pues si nos atenemos sólo a los intereses del estudiante puede ser que dejemos fuera cuestiones esenciales de la lógica disciplinar y si nos atenemos sólo a la lógica disciplinar puede ser que esté tan lejano de los intereses y relaciones de los estudiantes, que jamás pueda encontrarle significatividad o sentido a dicho contenido; por eso, uno de los retos de los maestros es buscar las relaciones entre la estructuración lógica y psicológica del contenido, a lo que ayuda innegablemente trabajar con óptica consciente y explícita sobre el uso o contexto de aplicación de lo aprendido.

Todas estas consideraciones en torno a la búsqueda de significatividad tiene su mayor potencialidad en el hecho de favorecer una buena apertura del aprendizaje, que garantice una adecuada activación de conocimientos e ideas previas, antes de “sembrar” o integra el nuevo contenido a lo que ya se tiene consolidado, hecho este planteado por Ausubel, como condición de esencia para el logro de significatividad.

Tal activación previa no puede convertirse en un repaso, ni en “un adelanto” de lo que viene, sino en acciones que consoliden lo que vamos a necesitar para integrar la nueva información.

Esa integración en las estructuras individuales del sujeto le confiere un extraordinario papel a los procesos de autorregulación y a los postulados de la docencia estratégica, la cual de acuerdo con Rocío Quesada (2001) busca el aprendizaje significativo de contenidos y el desarrollo de habilidades de pensamiento, con el fin de que los estudiantes se conviertan en aprendices autosuficientes”. Como puede apreciarse, en dicha búsqueda tienen un papel relevante las estrategias que le permitan al alumno autorregular su aprendizaje, por eso incluimos la autorregulación como elemento

estructurante de toda secuencia didáctica encaminada a favorecer el desarrollo de competencias.

LAS SECUENCIAS DEBEN ESTAR BASADAS EN LA CONSTRUCCIÓN

Se ha repetido en varias ocasiones que los maestros no transmiten conocimiento, sino información, porque el conocimiento implica elaboración personal derivada de determinada información y en este sentido se le confiere valor a la visión activa de los conceptos. Para esta visión los conceptos son algo activo, constructivo, intencional e interactivo y sirven para organizar e interpretar nuestra experiencia.

Hay quienes plantean que “ya no son constructivistas” sin embargo, defienden la idea de “esquemas alternativos ante los esquemas científicos establecidos”. En estos casos se olvida, de manera incongruente, que se está abundando en una misma idea, centrada en la defensa a la construcción personal e idiosincrásica del conocimiento.

Es desde esta perspectiva que aludimos a que las secuencias didácticas se basan en la construcción del conocimiento, por lo que pensamos que los que plantean que “ya no son constructivas” están asociando una tendencia humana del conocimiento, dado en su activación y construcción, con sus desacuerdos con una u otra postura o familia constructivista, que ya sería otra afirmación, válida o no en dependencia de los argumentos que puedan favorecer tal percepción de validez, pero una cosa es afirmar que ya no se está de acuerdo con determinada conceptualización pedagógica en torno al constructivismo y otra es afirmar que ya no se es constructivista, extendiendo esta idea a cómo se produce el aprendizaje, pues construir es una actitud humana en el camino hacia el aprendizaje.

Desde las consideraciones emitidas podemos señalar que al aludir a lo constructivo nos estamos refiriendo a la forma en que el sujeto que aprende actúa sobre el nuevo conocimiento, no memo-

rizándolo mecánicamente sino desde una elaboración personal que le permite desarrollar aprendizajes, cuando responde a la necesidad de resolver problemas.

Tal desarrollo se produce por la reconstrucción de los conocimientos, contraponiendo hechos con conceptos (partiendo de hechos, ejemplos o experiencias) para tratar de justificarlos y fundamentarlos de una manera inductiva en conceptos, teorías, leyes, sistemas conceptuales, etc, de manera tal que los aprendices encuentren explicaciones adecuadas a los fenómenos observados (perspectiva inductiva).

Pero también existe una visión reconstructiva, por medio de la cual, se diseña desde una perspectiva deductiva (partiendo de los conceptos que posee el aprendiz o los nuevos que puede adquirir) a través de los cuales se pretende verificar las hipótesis formuladas y valorar si las teorías creadas son adecuadas o no. En este caso las hipótesis, teoría, leyes, conceptos, principios, sistemas conceptuales... se contraponen con la realidad de los hechos, ejemplos o experiencias, tratando de comprobarlos y verificarlos (Román y Díez, 1998, pág 190).

Ahora bien, no perdamos de vista que, como bien señala Monereo (1995) la familia constructivista no es omniexplicativa de todo el aprendizaje, ni se comportan de la misma manera, de modo que ante la visión anterior en la cual se da un constructivismo emblemático, tenemos la posición del aprendizaje significativo defendida por Ausubel, en la cual no se centra en la reconstrucción desde la perspectiva piagetana, sino en la preconstrucción que favorece la significatividad a partir de la integración de la nueva información a los conocimientos previos.

Otra línea dentro de esta visión plural del constructivismo, con extraordinaria presencia en la formación basada en competencias, es aquella que confiere extraordinario valor al contexto social y cultural, es decir, el contacto con los otros y con los procesos y productos de la cultura. Aquí se destacan las ideas vigotskianas, como generadoras de múltiples propuestas, que han enriquecido

esta visión sobre cómo se da el aprendizaje.

Cualquiera de las líneas dentro de la visión constructivista pueden ser asumidas pero no de manera infundamentada e incoherente, sino con un eclecticismo fundamentado.

LOS MOMENTOS O FASES DE UNA SECUENCIA DIDÁCTICA.

El establecimiento de fases o momentos de una secuencia didáctica es el rasgo que caracteriza su nominación, es decir, secuencia.

Una secuencia didáctica, como hemos venido apuntando, consta de tres fases fundamentales, a saber.

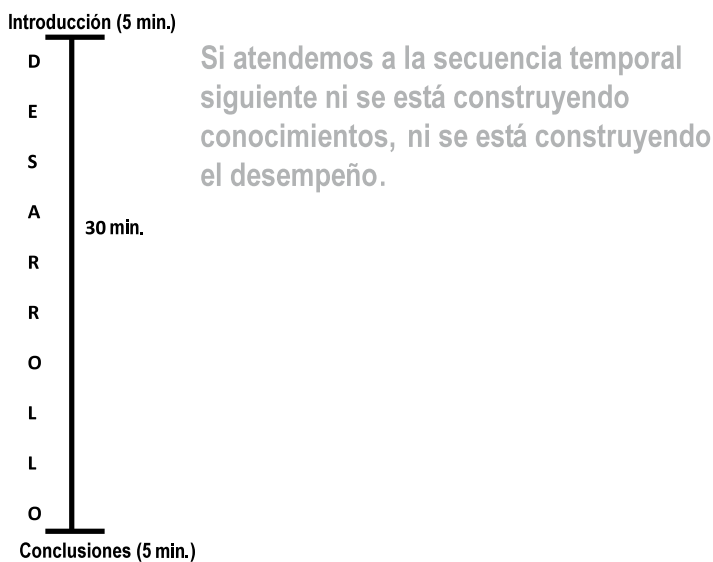
Apertura

Desarrollo

Cierre

Lamentablemente muchos asocian estas fases a la clásica división estructural de introducción, desarrollo y cierre del contenido disciplinario objeto de estudio y olvidan que cuando hablamos de contenidos disciplinarios estamos, como su nombre lo indica, centrados en el contenido y por tanto en la materia objeto de estudio; de ahí que sea lógico que a las introducciones le dediquen algunos escasos minutos en los que sólo se presenta el contenido, haciendo un breve recuento de lo anterior, luego se pase al desarrollo, al cual se dedica el mayor espacio de la clase, pero es un desarrollo de ese contenido (no del aprendizaje) para luego ir a escasos minutos de cierre o conclusiones convertidas por lo general en una rememoración sintética de lo planteado anteriormente, durante el desarrollo.

Gráficamente quedaría reflejado de la forma siguiente



Este modo de proceder no ha tenido en cuenta para nada el aprendizaje y si lo ha tenido en cuenta, evidentemente ha estado subordinado al objetivo de desarrollar los contenidos dosificados para esa intervención, de la cual, se supone, el alumno deba aprender.

Este proceder, extendido y generalizado durante años ha estado centrado en la materia, no en el alumno que aprende, es decir, no en el aprendizaje y aunque llevamos mucho tiempo hablando de reforma y de modelos educativo centrado en el aprendizaje, centrado en el alumno, etc, ciertamente el accionar descrito patentiza el divorcio entre lo que decimos y lo que hacemos.

Si partimos de que aprender implica la idea de cambio, pero no un cambio cualquiera sino aquel que tiene determinada per-

manencia y nos permite decir que hemos aprendido algo, entonces hablaremos de aprendizaje cuando el alumno ha avanzado de una situación a otra; el cambio puede darse en los conocimientos, en las habilidades, en las actitudes, en los sentimientos, etc., pero siempre lo constatamos en la capacidad de actuar que tienen los sujetos a partir de la fuente nutricia que le han proporcionado esa dimensiones cognitivas, afectivas y procedimentales; fuente nutricia que no se sustenta con informaciones aisladas, sino cuando los sujetos pueden relacionar mediante experiencias.

Ciertamente el aprendizaje puede adquirirse a través del estudio, la experiencia y la enseñanza, pero a todas luces, la experiencia se convierte en un medio de conocimiento determinante para desarrollar la capacidad de actuar con lo que hemos aprendido.

Una visión sintética de la experiencia nos permite responder qué es, de dónde se deriva y cómo se adquiere.

La experiencia es una forma de conocimiento o habilidad; la etimología del término está en el latín, donde se señala a “experi” como sinónimo de comprobar; de ahí la asociación entre esta forma de conocimiento y la concepción de experimento.

La experiencia viene de la observación (o análisis), las vivencias de un evento o proveniente de las cosas que suceden en la vida, pero el acumular muchas vivencias no es lo que le da experiencia a los sujetos, sino el hecho de que esos sujetos hayan tenido determinadas expectativas, pues según Gadamer son esas expectativas que la gente tiene en torno a los sucesos lo que les permite relacionar y ser capaz de adquirir experiencias, o sea, estar en capacidad para adquirir experiencias nuevas o mejorar las que se tienen.

Con respecto a cómo se adquieren las experiencias debemos señalar que estas se refieren generalmente a un conocimiento procedimental o sea, a “cómo hacer algo” a diferencia de un conocimiento factual que se refiere a “qué son las cosas”.

El hecho de que la adquisición de experiencias esté asocia-

do a un conocimiento procedimental es lo que ha llevado a muchos a identificar las experiencias como conocimiento empírico o conocimiento a posteriori, el cual se da a través de los sentidos y está sujeto a ser rechazado o no en base a un nuevo conocimiento.

De esta visión sobre las experiencias es que se señala que enseñar para que la gente aprenda es precisamente crear condiciones adecuadas para que se generen esas experiencias que han de derivar en aprendizajes.

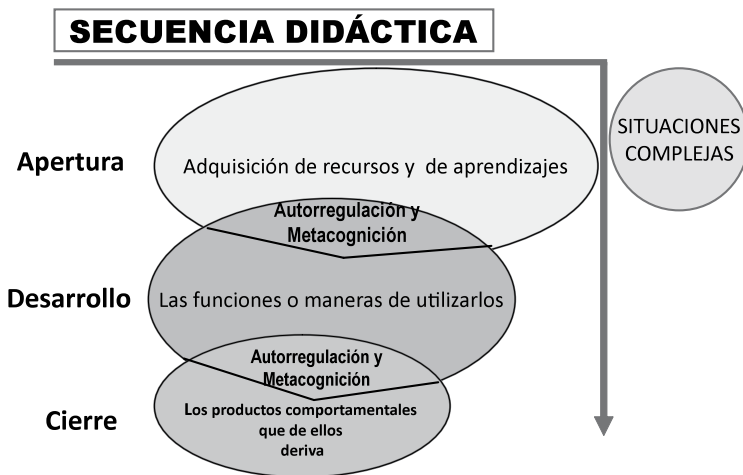
Sobre la base de lo expuesto, si declaramos que es un modelo educativo centrado en el aprendizaje, entonces el proceso de enseñanza estará en función de promover esos aprendizajes, no en función de enumerar los contenidos, los cuales desde esta óptica serán los medios a través de los cuales se desarrollarán las capacidades necesarias para evidenciar que se ha logrado aprendizaje.

Desde estas miras la secuencia didáctica abarca tres fases que están en función de garantizar que la apertura, el desarrollo y el cierre estén concebidas en función de garantizar que se cubran las metas de aprendizaje; metas que como señalamos apuntan a aprendizajes en sentido general y a metas de desempeño.

Una representación gráfica de cómo se interrelacionan estas fases es la siguiente:

**NO ES LO MISMO CONSTRUIR EL CONOCIMIENTO
QUE CONSTRUIR EL DESEMPEÑO**

APERTURA	CONSTRUIR EL CONOCIMIENTO
DESARROLLO	Construir el conocimiento y
CIERRE	Construir el desempeño



La visión de estas interrelaciones nos remite a otras de base:

- La importancia de preparar a los maestros para enseñar-los a diseñar las tareas provocadoras de aprendizaje.
- Cómo se debe actuar para que el alumno aprenda a resolver esas tareas.
- Cómo debe concebirse el proceso de autorregulación y metacognición, que es lo mismo que dar la prioridad que le corresponde a la evaluación formativa o la evaluación para aprender.

Esta representación gráfica revela que la toma de decisiones a partir de una adecuada gestión del tiempo permite al maestro hacer las adecuaciones en esas fases, de acuerdo a la vía metodológica seleccionada, a saber: educación para la comprensión, educación para resolver problemas y educación por proyectos.

CONSIDERACIONES FINALES

Buscar vías para favorecer la formación de alumnos competentes es una aspiración prometedora para las exigencias de la sociedad moderna, sin embargo estamos acercándonos a un posible error de decisión: desestimar la propuesta centrada en el modelo basado en competencias y asumir otro, lo que podría ser una decisión acertada si en realidad tal decisión se derivara de haber comprobado la ineficiencia del modelo basado en competencias y del análisis de la carencia de su impacto en los resultados y cambios producidos en los alumnos, pero realmente la desestimación de la nueva propuesta ha estado dada por hechos como los siguientes:

- Limitaciones de comprensión por falta de fundamento conceptual.
- La gran incertidumbre que rodea al concepto de competencias.
- Dificultades en la capacitación y en los modos de actuación de la supervisión.
- Falta de correspondencia entre los niveles del currículum, por sobre todo con el nivel práctico y su concreción en el nivel de aula.
- Precipitación en la aplicación y generalización e la propuesta, aún con las debilidades en el proceso de orientación efectiva.
- Dificultades en el tratamiento metodológico diferenciado entre el enfoque de competencias laborales y el enfoque de competencias educativas.

- Desconocimiento de los modos de actuación que caracterizan a la evaluación de competencias.
- Falta de relaciones laterales entre los maestros para entre todos favorecer el conocimiento compartido que requiere el cambio educativo.
- No haber distinguido adecuadamente las diferencias entre la pedagogía de corte tradicional y la pedagogía de carácter específico de las competencias.
- Ausencia de sistematización de estudios en torno a lo que caracteriza a una pedagogía de las competencias.

Los que hemos trabajado bajo la óptica de la teoría de la actividad, con las propuestas esenciales del enfoque sociocultural, como sucede en Cuba, contamos con referenciales de altos valores de aplicabilidad, para formar alumnos competentes, más allá de declarar o no un modelo curricular por competencias. Tal vez por ello, y dado que hemos observado en varios países algunos referenciales vacilantes para implementar las competencias en el nivel de aula, decidimos exponer nuestras experiencias prácticas fundamentadas, en torno al tema.

Esa experiencia parte de focalizar hacia dónde se centra la identidad de una pedagogía de las competencias, con su carácter de especificidad exigido por el contexto actual. Esa focalización de una pedagogía de las competencias se centra en tres pilares fundamentales. Esos pilares son los siguientes:

I. Privilegiar las condiciones sociales en que se realiza la actividad de manera tal que se perciba directamente el uso y la utilidad de lo que se aprende, lo que redundará en las formas de concebir las tareas generadoras de aprendizaje de manera tal que preparen para insertarse en un mundo supercomplejo y que contribuyan a una nueva forma de abordar la motivación y la evaluación del aprendizaje.

Hay que tener en cuenta que la forma en que tradicionalmente la escuela aísla esas condiciones sociales es una de las razones que está afectando su respuesta a las exigencias de la sociedad moderna.

II. La relación estrecha que exige actualmente el conocimiento y su campo de aplicación demandan de una revisión de la forma en que se prepara a los alumnos para que puedan resolver esas tareas y llegar a hacer contribuciones positivas a la sociedad, lo que exige a su vez revisar la epistemología de las disciplinas y con ello lo relacionado con el dominio de la práctica y el dominio de la comprensión del mundo.

III. Una formación continua que tenga por núcleo las competencias tanto en su carácter estructural (atributos en la persona) como procesual (demandas del entorno para enfrentar las tareas complejas y novedosas) requieren de una nueva forma de concebir la relación pedagógica entre alumno y maestro, con sus múltiples actores implicados, de manera tal que la evaluación logre un abordaje explicativo para la acción humana, teniendo en cuenta que lo que diferencia este modo de actuación cuando se tiene como núcleo a las competencias es precisamente la orientación de estas, o sea, de a las competencias, hacia la intervención eficaz en un contexto determinado integrando a la vez, de manera dinámica, diversidad de recursos personológicos y funcionales exigidos por el entorno concreto.

Sobre la base de los tres focos citados exponemos nuestra propuesta para contribuir a la sistematización de una pedagogía de las competencias que, inspirada en la definición de Araujo (2001, p 43) asumo como un “conjunto de formulaciones que orientan las prácticas educativas y que tienen por objetivo desarrollar las capacidades humanas necesarias para hacer uso efectivo del conocimiento e intervenir eficazmente, en las actuales condiciones de flexibilidad y complejidad de los diferentes contextos.

Bibliografía:

1. Argyris C, 2001. Conocimientos para la acción. Granica, Barcelona.
2. Arnol, R y Schussler, I (2001) citado por Muklder: "Competencia: la esencia y la utilización del concepto en la formación profesional inicial y permanente". Revista europea de formación profesional No. 40-2007/1-ISSN 1997-0235, pag 7-24.
3. Ausubel, D. P. (1963). The Psychology of Meaningful Verbal Learning. New York: Grune and Stratton.
4. Ausubel-Novak-Hanesian. (1983). Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo. 2º Ed.Trillas México.
5. Avolios de Cols Susana (2004) El módulo "Diseño Curricular Basado en Normas de Competencias laborales. Conceptos y orientaciones Metodológicas". Buenos Aires. ID FOMIN, CINTERFOR.
6. Bacarat y Graciano (2000) ¿Sabemos de qué hablamos cuando usamos el término competencia/s? En G. Bustamante et al.(eds.) El concepto de competencia II. Una mirada interdisciplinar. Bogotá. Sociedad Colombiana de Pedagogía.
7. Barato, Jarbas Novelino. Leitura de vídeos em educação. São Paulo, 2006.
8. Barato, Jarvas Novelino. Saberes del óseo y saberes del trabajo. 2005. Montevideo: Cinterford 2005.
9. Bloom, B., Taxonomía de los objetivos de la educación. La clasificación de las metas educacionales, Librería El Ateneo, Buenos Aires, 1971.
10. Bloom, Benjamín S., Hastings, J. Thomas y Madaus, George F. (1974). Evaluación del aprendizaje, cuatro tomos. Buenos Aires.
11. Bogoya Daniel (2008) Los atributos de la competencia En Conferencia de al maestría Internacional en Formación de Competencias profesionales; México. Universidad autónoma de Nuevo León.
12. Bogoya Daniel (2008) Los atributos de la competencia En Conferencia de la maestría Internacional en Formación de Competencias profesionales; México. Universidad autónoma de Nuevo León.
13. Brun V.J. y M San Marcos Junior (2001) citado por F. Vargas Competencias clave y aprendizaje permanente - OIT para América Latina y el Caribe, OIT/Cinterford, 2003.
14. Carroll, J. (1963) citado por Sergio Martinic revista iberoamericana de educación 2001 Santiago de Chile.
15. Carroll, J. (1963). A model of school learning. Teachers College Record, 64, 723-733.
16. Castro Espindola J.L. (2000) Reingeniería educativa México Editorial Pax México.
17. Catalano Ana, Bogoya Daniel (2008) Los atributos de la competencia En Conferencia de la maestría Internacional en Formación de Competencias profesionales; México. Universidad autónoma de Nuevo León.
18. Catalano, A. M. Avolio de Cols, S. y Sladogna, M. (2004) "Diseño Curricular Basado en Normas de Competencias laborales. Conceptos y orientaciones Metodológicas". Buenos Aires. ID FOMIN, Cinterford.
19. D'Amore Bruno (2005) Contenidos, conocimientos, competencias, capacidades, núcleos fundacionales: la complejidad de la educación y la construcción del saber. Revista Enunciación N 10.
20. De Zubiría Samper, Julián (2009) El concepto de competencia en la pedagogía dialogante. Editorial magisterio. Colombia.
21. Denyer Mónica y otros (2007). Denyer Mónica, Jacques Fuernémont, Rogers

- Poulain, George VanLoubbeeck (2007) Las competencias en Educación, un balance. México: Fondo de Cultura Económica.
22. Doise, W. (1991) Las representaciones sociales: presentación de un campo de investigación. *Anthropos*, suplemento 27, monografías temáticas. Veinte años de Psicología Experimental de Ginebra (1970-1990).
 23. Eraut (2003) citado por M. Mulder. (2008) El concepto de competencia en el desarrollo de la educación y formación profesional en algunos Estados Miembros de la UE: un análisis crítico.
 24. Gatti, B.A., “Habilidades cognitivas y competencias sociales” (versión al castellano de la Dra. María Elvira Rodríguez Luna), en *Revista Enunciación*, núm. 10 agosto 2005. Bogotá, 2005.
 25. González Maura Viviana (2002) ¿Qué significa ser un profesional competente? Reflexiones desde una perspectiva psicológica *Revista Cubana de Educación Superior* XXII: 45-53.
 26. Gonzi A, Athanason J. Evaluación. En: Argüelles A. (Compilador). Competencias laborales y educación basada en normas de competencias. México; Limusa 1996. p 284-7.
 27. Goñi Zabala Jesús Ma. (2008). El desarrollo de la competencia matemática, Ed Graó, Barcelona,. [acc. 2010.01.23]
 28. Goñi Zabala Jesús María(2005). El espacio europeo de educación superior, un reto para la Universidad. Barcelona: Octaedro-Ice-UB.
 29. Goñi Zabala, J.M. (2007): Las emociones de los docentes de matemáticas: emotodocencia. *Revista de didáctica de las matemáticas*, ISSN 1133-9853, N° 45, pags. 5-7.
 30. Gregorio Peces, Barba Martínez (2006). Ética poder y derecho. Fontamara .
 31. Hernández P, (1996) “Psicología de la Educación: corrientes actuales y teorías aplicadas”. México. Trillas.
 32. Hernández R., Gerardo, Paradigmas en psicología de la educación, Paidós, México, 1998.
 33. Hiland y Hager (citado por Martin Mulder (2007) “Competencia: la esencia y la utilización del concepto en la formación profesional inicial y permanente”).
 34. I. A. Montenegro (2005). Aprendizaje y Desarrollo de las Competencias, Cooperativa Editorial Magisterio.
 35. IntraHealt 1th International Aprendizaje para mejorar el desempeño. Guía y colección de herramientas para los programas de capacitación y educación de trabajadores de salud. 6340 Quadrangle Drive. Suite 200. Chapel Hill, NC 27517-91931391100
 36. Jurado Valencia, Fabio. (2005) El Concepto de competencia en los contextos de la evaluación externa: un estudio de caso. *Enunciación*. Publicación Interinstitucional del grupo de investigación, identidad y cultura. No. 10 Publicación anual agosto 2005. ISSN 0122-6339.
 37. J Tejada - Herramientas, (1999) Acerca de las competencias profesionales. *Revista Iberoamericana de Educación* (ISSN: 1681-5653).
 38. Lave y Wagner (1991) citado por Jarbas Novelino Barato Saberes del óseo y saberes del trabajo. 2005. Montevideo: Cinterford 2005.
 39. Le Boterf G.(1994) De la Competente. Essai sur attracteur éternel. Paris. Les Editions d'Organisation.
 40. Le Boterf, G., Construire les compténces individuelles et collectives, Éditions d'Organisation, Paris, 2001.
 41. López Olivas Miguel: Estrategias para el desarrollo de competencias profesionales en Psicología desde una perspectiva cognitiva, pág. 345.
 42. Lozano, Ivoneth y José Luis Ramírez, “Competencias, logros e indicadores de lo-

- gros: una distinción y una relación necesaria”, en Revista Enunciación, núm. 10, Universidad Distrital Francisco José Caldas, Bogotá, 2005.
43. M. Irigoín (2002) (citado en Vargas 2003 Competencias clave y aprendizaje permanente - OIT para América Latina y el Caribe, OIT/Cinterfor).
 44. M. D. Merrill, “Component Display Theory” en C.M. Reigeluth (org.). Instruccional Design Theories and Models (Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1983).
 45. Maaß, K. (2006) Experiencias y reflexiones en torno al desarrollo de la competencia de Modelización matemática en secundaria con apoyo de las nuevas tecnologías. Universidad de educación de Friburgo.
 46. Mandón, N y Sulzer, E (1998) citado por Martín M. (2007) “Competencia: la esencia y la utilización del concepto en la formación profesional inicial y permanente”. Revista europea de formación profesional No. 40-2007/1-ISSN 1997-0235, pág. 7-24.
 47. Marcuello García, Angel Antonio, (2003). Las competencias sociales. Concepto y técnicas para su desarrollo. (Ferrol-La Coruña).
 48. Martinet, M. A., Raymond, D., Gauthier, C. (2004). Formación de docentes: Orientaciones Competencias Profesionales. Québec, Gobierno de Québec.
 49. Monereo C. (1995) Estrategias para aprender a pensar bien. Cuadernos de pedagogía, 237,8-14.
 50. Monjas M. I. (1999). Programa de enseñanza de habilidades de interacción social para niños y niñas en edad escolar (PEHIS). Madrid: CEPE.
 51. Montaña, M.F. Logros y competencias por grados, SEM Bogotá, 2004.
 52. Montenegro Ignacio (2003) Aprendizaje y desarrollo de las competencias. Colombia. Cooperativa Editorial Magisterio.
 53. Morín E. (2000) Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Bogotá Ministerio de Educación Nacional.
 54. Mulder, Martín y otros, (2008) El concepto de competencia en el desarrollo de la educación y formación profesional en algunos Estados Miembros de la UE: un análisis crítico.
 55. Mulder, M. (2001), “Competence development – some background thoughts”, The Journal of Agricultural Education and Extension, Vol. 7 No.4, pp.147-58.
 56. Mulder, Martín (2007) “Competencia: la esencia y la utilización del concepto en la formación profesional inicial y permanente”. Revista europea de formación profesional No. 40-2007/1-ISSN 1997-0235, pág. 7-24.
 57. P Hager, T Hyland, (1995) (citado por Martín Mulder (2008) El concepto de competencia en el desarrollo de la educación y formación profesional en algunos Estados Miembros de la UE: un análisis crítico.
 58. Perkins D (1999) La Escuela Inteligente México: Gedisa
 59. Perrenoud (2003) Construire compenenze a partire Della scuola. Roma: Anicia.
 60. Perrenoud, P., (2004) “La clave de los campos sociales: competencias del autor autónomo. O cómo evitar ser abusado, aislado, dominado o explotado cuando no se es rico ni poderoso,” en Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida. Fondo de Cultura Económica, México.
 61. Perrenoud, Ph., Diez nuevas competencias para enseñar, Graó, Barcelona, 2004.
 62. Pintrich, Paul. (2006). Las creencias motivacionales como recursos y restricciones para el cambio conceptual. En W.Schnotz, S. Voniadu y M. Carretero (comps.) Cambio conceptual y educación. Bs. As. Aique.
 63. Pintrich, Paul. y David SCHUNK. (2006). Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones. Madrid. Pearson.
 64. Porlán R (1998) Constructivismo y Escuela. Sevilla. Diada Editorial
 65. Quesada Rocío (2004) La enseñanza estratégica. México: Limusa.
 66. Restrepo, Gabriel, “¿Qué significan las competencias en general y las competencias

- en ciencias sociales en particular?” En Revista Enunciación Núm. 10 de agosto, Bogotá, 2005.
67. Ríos G. (2005) Enseñar con tecnología en la escuela secundaria. Blospot.com
 68. Robert Roe (2003) ¿Qué hace competente a un psicólogo? Papeles del psicólogo, 24, 80.1-12.
 69. Rodríguez Luna, María Elvira. 2005 “La evaluación externa y la elaboración de ítemes. Algunas consideraciones sobre la construcción de pruebas. Revista Enunciación No 10 ISSN 0122-6339. Fondo de Publicaciones Universidad Distrital. Bogotá, D.C.
 70. Rodríguez M, María Luisa.(2008) Evaluación, balance y formación de competencias laborales transversales. Laertes educación.
 71. Román Martiniano y Díez Eloísa(1999) Aprendizaje y Currículum. Madrid: EOS.
 72. Román, M. y E. Díez, Currículum y aprendizaje. Didáctica sociocognitiva aplicada., EOS, Madrid, 1998.
 73. Ruiz I, Magalys (2005). Enfoque Metodológico para la formación de competencias desde el ámbito educativo.
 74. Savater Fernando. Historia de la filosofía. Espasa 2009.
 75. Schön D (1992). La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones. Barcelona, Paidós. Septiembre-Diciembre 2001.
 76. Sergio Martinic (2001) Monográfico: Reformas educativas: mitos y realidades /Reformas educativas: mitos y realidades.
 77. Sergio Martinic La Reforma Educativa en Chile. Logros y problemas. Revista Digital UMBRAL 2000 - N°8 enero 2002.
 78. Tejada Fernández, J. y Pont Barceló, E. (2001). La calidad en los programas de formación de formadores. Actas III Congreso de Formación Ocupacional, 37-66 (CIFO, Dr. Adalberto Fernández in memoriam).
 79. Tejada J. El formador ante las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación: Nuevos roles y competencias profesionales. Departamento de Pedagogía Aplicada. Universidad Autónoma de Barcelona. Artículo publicado en la Revista Comunicación y Pedagogía, núm. 158, pp. 17-26, 1999.
 80. Tobón Sergio (2005) Formación Basada en Competencias: pensamiento complejo. Diseño curricular y didáctica. Bogotá. ECOE ediciones.
 81. Valdés Florat, Mirlandia O. y Machado Ramírez, Evelio F.(2009). Estructura compleja y criterios básicos para la enseñanza-aprendizaje de la competencia solucionar problemas Profesionales. Complexus Revista de Complejidad, Ciencia y Estética.
 82. Vargas F, F Casanova, L Montanaro. El enfoque de competencia laboral: manual de formación. CINTERFOR/OIT, Montevideo. 2001 <http://www.cinterfor.org.uy/public>.
 83. Vera Batista, José Luis. Fundamentos Teóricos y Prácticos de la Autonomía del Aprendizaje en la Enseñanza de las Lenguas extranjeras, Revista Recre@rte N°3 Junio 2005 ISSN: 1699-1834.
 84. Villardón Gallego, Lourdes. Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. Educatio siglo XXI, 24-2006, pp57-76.
 85. Zabalza M.A (2003) Competencias docentes del profesorado universitario. Madrid: Narcea.

Esta edición consta de 3000 ejemplares
más sobrantes para reposición y se termino de imprimir
en los talleres de Grupo Regio, S.A. de C.V. en Cancún, Q. Roo
en el mes de noviembre de 2010.

Hacia una Pedagogía de las Competencias

Busca vías para favorecer la formación de alumnos competentes es una aspiración prometedoras para las exigencias de la sociedad moderna, sin embargo estamos acercándonos a un posible error de decisión: desestimar la propuesta centrada en el modelo basado en competencias y asumir otro, lo que podría ser una decisión acertada si en realidad tal decisión se derivara de haber comprobado la ineficiencia del modelo basado en competencias y del análisis de la carencia de su impacto en los resultados y cambios producidos en los alumnos, pero realmente la desestimación de la nueva propuesta ha estado dada por hechos como los siguientes: Limitaciones de comprensión por falta de fundamento conceptual, la gran incertidumbre que rodea al concepto de competencias, dificultades en la capacitación y en los modos de actuación de la supervisión, limitaciones para concretar el currículum en el nivel del aula, precipitación en la aplicación y generalización de la propuesta, aún con las debilidades en el proceso de orientación efectiva, no diferenciar el enfoque de competencia laboral y competencias educativas, dificultades con la evaluación de competencias, falta de relaciones laterales entre los maestros, ausencia de sistematización de estudios en torno a lo que caracteriza a una pedagogía de las competencias. En este texto la autora ofrece un marco explicativo y un marco propositivo que fundamentan su llamado a clarificar la "pedagogía de las competencias" como elemento clave para evitar una toma de decisiones festinadas.

Magalys Ruiz Iglesias

Es originaria de Santa Clara, Región Central de Cuba. Es investigadora de problemas relacionados con el cambio educativo y la preparación de directivos, con vista a que estos desarrollen la competencia de liderazgo pedagógico que demanda la gestión escolar. Ha realizado varias publicaciones sobre la Formación Basada en Competencias. Ha participado en Programas de Desarrollo Educativo en Cuba, México, Colombia, Ecuador, Brasil y Argentina. En México ha colaborado con el Instituto Politécnico Nacional (IPN), el Instituto de Estudios Superiores de Monterrey (TEC de Monterrey), La Universidad de Monterrey (UEM), la Universidad Regiomontana (UR), la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), la Universidad Autónoma del Noreste (UANE), la Coordinación Nacional de Universidades Tecnológicas, así como con las Secretarías de Educación de varios Estados. Dirige varios programas de doctorado, los cuales son desarrollados con la participación de profesionales de diversos países. Dirige además el "Proyecto Brújula" centrado en cómo implementar de manera efectiva las competencias en el nivel de aula. Ha representado a su país con propuestas que han tenido gran repercusión en América Latina. Actualmente es Coordinadora de Enseñanza del Ministerio de Cultura de Cuba, Directora General del Centro de Internacionalización de Competencias Educativas y Profesionales, en Monterrey (CICEP) y Presidenta de la Fundación "Equidad Educativa".